

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.646>

Percepciones docentes sobre La Nueva Escuela Mexicana: una mirada a la implementación del eje articulador de la igualdad de género en el aula de educación primaria

*Teacher perceptions of La Nueva Escuela Mexicana:
Implementing Gender Equality in Elementary Classrooms*

Juan Manuel Guel Rodríguez
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
de San Luis Potosí
San Luis Potosí, México
jguel@beceneslp.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7637-7520>

Recepción: 23 de enero de 2025
Aceptado: 2 de mayo de 2025

¿Cómo citar este artículo?

Guel Rodríguez, J. M. (2025). Percepciones docentes sobre La Nueva Escuela Mexicana: una mirada a la implementación del eje articulador de la igualdad de género en el aula de educación primaria. *Revista Educación*, 49(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.646>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar las percepciones de docentes en servicio, del nivel de educación primaria, mediante la realización de grupos focales a fin de identificar los desafíos presentes en el ejercicio de la docencia, a partir de incorporar la igualdad de género como eje articulador de la Nueva Escuela Mexicana. El escenario documentado corresponde al nivel de educación primaria durante el ciclo escolar 2023-2024. La técnica empleada para la investigación fue un grupo focal, en el cual participaron cinco docentes mujeres con trayectorias heterogéneas, teniendo en común que laboran en una escuela primaria del contexto urbano, anexa a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Los hallazgos destacan la percepción del aula como un espacio clave para desnaturalizar prácticas discriminatorias. Los proyectos implementados lograron fomentar la reflexión en estudiantes, generando algunos cambios en la convivencia escolar, como el uso equitativo de recursos y espacios. Sin embargo, se identificaron varios desafíos y tensiones, incluyendo la resistencia cultural de estudiantes y familias, errores en los libros de texto y la limitada formación del cuerpo docente en perspectiva de género para la toma de decisiones, así como el cuestionamiento crítico cotidiano de los usos, costumbres y tradiciones que tienen lugar en la dinámica escolar y la vida familiar del estudiantado. A pesar de estas limitaciones, el análisis resalta el potencial transformador del eje articulador de igualdad de género si se fortalecen las herramientas pedagógico-didácticas y se promueve la colaboración entre escuela y comunidad como parte de un ejercicio colectivo permanente de sensibilización.

PALABRAS CLAVE: Género, Igualdad de género, Nueva Escuela Mexicana, Educación primaria.

ABSTRACT

This study examined the perspectives of in-service primary school teachers on gender equality as a foundational component of La Nueva Escuela Mexicana (The New Mexican School Reform). Focus groups were held in the 2023–2024 academic year with five female educators from several academic disciplines, all employed at the same urban elementary institution associated with the Benemérita y Centenaria State Teacher Training School in San Luis Potosí, Mexico (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado). The results reveal that teachers view the classroom as a crucial setting for addressing and modifying discriminatory practices. The executed projects fostered student thinking and resulted in noticeable transformations in school life, including a more equitable distribution of resources and communal areas. The study revealed ongoing obstacles, such as cultural opposition from families and students, inaccuracies in textbooks, and insufficient teacher training in implementing a gender perspective when confronting traditional norms and practices in school and family settings.

Despite these challenges, the study underscores the transformative potential of integrating gender equality into educational practices, especially when bolstered by robust pedagogical tools and sustained collaboration between schools and communities within a collective, ongoing awareness-building initiative.

KEYWORDS: Gender, Gender Equality, Nueva Escuela Mexicana, Elementary Education.

INTRODUCCIÓN

La igualdad de género debe ser garantizada de manera estructural como un derecho humano inalienable, en ese tenor la educación juega un papel central por ser un medio de prevención de conductas discriminatorias o violentas; favoreciendo el pensamiento crítico como un mecanismo para cuestionar los estereotipos o roles de género presentes en la vida cotidiana y, al mismo tiempo, promover la perspectiva de género como eje regulador desde el cual ver el mundo y posicionarse en él.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una reforma curricular de la Educación Básica y Normal implementada en México a partir del ciclo escolar 2023-2024, en la cual se plantea la igualdad de género como uno de sus ejes articulares dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha igualdad concretada, por ejemplo, en el aseguramiento de prácticas de sensibilización hacia las diversas manifestaciones del género; la visibilización de los aportes de las mujeres en ámbitos como las ciencias, el arte o el deporte; la normalización de la presencia de los hombres en el espacio privado realizando labores domésticas y ejerciendo paternidades afectivas; entre otros tópicos de relevancia social en materia de género.

A pesar de que el planteamiento curricular recupera de manera significativa la igualdad de género, existe un riesgo latente de convertirse en letra muerta, dado que, con la precipitada entrada en vigor de la NEM y de los materiales educativos, los procesos de actualización docente para la apropiación y asimilación de la NEM, así como de la formación en temas de género, fueron algunos de los vacíos que el colectivo docente afrontó a escasos días de comenzar el ciclo escolar.

Por lo ya mencionado, el objetivo de este artículo es analizar las percepciones de docentes en servicio del nivel de educación primaria mediante la realización de grupos focales a fin de identificar los desafíos presentes en el ejercicio de la docencia a partir de incorporar la igualdad de género como eje articulador de la NEM.

En cuanto a la estructura del artículo se inicia recuperando los antecedentes, donde se muestran documentos en materia de política pública conectados con la configuración de la NEM. En este mismo apartado se incluyen investigaciones que documentan los primeros acercamientos de la NEM al aula y en general estudios que hablan sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el proceso educativo. Posteriormente, se encuentran las bases conceptuales que guían la investigación: género, estereotipos y roles, igualdad de género, *habitus* y lentes de género.

En la metodología se explicita el enfoque del estudio, la técnica, los participantes e instrumentos empleados, así como las categorías de análisis emergidas. En el apartado de resultados se muestran los principales hallazgos mismos que son analizados y discutidos a la luz de los referentes teóricos. En el penúltimo apartado se muestran las conclusiones, las cuales exponen las principales aportaciones de este estudio y las posibles futuras líneas de investigación a partir de este trabajo. Finalmente, se muestran las referencias consultadas.

La Nueva Escuela Mexicana: una mirada a su configuración

La igualdad de género ha sido -y sigue siendo- una de las prioridades cuando se habla de la agenda de política pública internacional. En una breve cronología, desde el año 2000, se plasmó la importancia de generar acciones sistemáticas a partir de los denominados Objetivos del Desarrollo del Milenio, en cuyo tercer objetivo se estableció: “Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer” ([Organización de las Naciones Unidas \[ONU\], 2015, p. 28](#)). Posteriormente, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, agenda 2030, se plasmó en el objetivo 5: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” ([ONU, s.f., párr. 1](#)).

En el escenario nacional mexicano se diseñó el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024¹, donde se propuso: “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” ([Diario Oficial de la Federación \[DOF\], 2019, p. 12](#)), para ello se trazó, como una de sus prioridades, el aseguramiento de la dignidad humana, la cual contempla la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, así como el reconocimiento y la no discriminación por la identidad de género, orientación o preferencia sexual.

En cuanto al ámbito educativo el PND (2019-2024) propone la NEM, la cual contempla una reestructuración (sin precedentes al menos en México) del currículum a partir de reorganizar el enfoque teórico y pedagógico-didáctico del proceso de enseñanza y aprendizaje:

En este Plan y sus respectivos Programas de Estudio se reconocen las capacidades como referentes para establecer las intenciones educativas en el perfil de egreso, en los contenidos de los programas de estudio y su relación con los ejes articuladores en sus respectivos campos de formación, así como el establecimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje que, en esta propuesta, recaen en la autonomía profesional del magisterio, en el marco de las condiciones que establece la comunidad urbana o rural en la que estén establecidas las escuelas. ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2024, p. 18](#))

La [Secretaría de Educación Pública \(2024\)](#), en adelante SEP, a partir de la NEM planteó como propuesta, un rediseño curricular que consistió en agrupar el conocimiento a partir de la organización del currículum en campos formativos y ámbitos, dejando atrás la distribución de este en asignaturas

¹El PND correspondiente al periodo presidencial 2024-2030 aún está en construcción, se augura dará seguimiento al PND anterior y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, agenda 2030.

como español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, formación cívica y ética, educación socioemocional, educación física y educación artística.

De manera paralela dentro de la educación básica, mediante diversas convocatorias emitidas por la SEP a través de la Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, propusieron a un ejercicio inédito de construcción conjunta entre la SEP y docentes con experiencia en alguno de los niveles preescolar, primaria o secundaria, para el rediseño de los Libros de Texto Gratuitos (LTG).

La NEM, en términos generales, propone que el plan de estudios se organice a partir de ejes articuladores:

[Los] ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos. (SEP, 2024, p. 101)

En total se incluyen siete ejes articuladores incorporados al currículo: “Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [CNMCE], 2023, p. 3). Dichos ejes articuladores se verán favorecidos a partir de su abordaje en cuatro campos formativos: “Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario” (CNMCE, 2023, p. 3). De igual forma, tanto los ejes articuladores como los campos formativos tienen cabida para la intervención a partir de “tres libros de proyectos integradores que contemplan los escenarios aula, escolar y comunitario” (SEP, 2023e, p. 10).

En cuanto al abordaje didáctico se propone la metodología de trabajo por proyectos, que dependiendo del campo formativo en el cual se desea intervenir se sugiere cómo trabajar. En ese tenor, para el campo formativo de Lenguajes se propone la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios; para el campo de Saberes y Pensamiento Científico se propone la metodología de aprendizaje basado en indagación, bajo enfoque STEAM; para Ética, Naturaleza y Sociedades la propuesta es la metodología aprendizaje basado en problemas; finalmente para el campo De lo Humano y lo Comunitario se propone aprendizaje servicio (SEP, 2023e).

En la [Tabla 1](#), se muestra la estructura curricular, descrita previamente, con relación a cómo se encuentra organizada la NEM, en donde se destaca la interrelación existente entre cada uno de sus componentes como parte de un diseño sin recetas (SEP, 2023e), que otorga al cuerpo docente la posibilidad de proponer alternativas para el abordaje didáctico de diversos contenidos dentro del trabajo por proyectos.

Tabla 1.

Estructura curricular del Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria en la Nueva Escuela Mexicana

Ejes articuladores	Campos formativos y áreas disciplinares	Metodología basada en trabajo por proyectos	Escenarios	Libros de Texto Gratuito
1. Inclusión	2. Lenguajes	Aprendizaje basado	1. Aula	1. Libro de
2. Pensamiento crítico	(español; inglés; artes)	en proyectos comunitarios	2. Escuela	proyectos de aula
3. Interculturalidad crítica	2. Saberes y Pensamiento Científico	Aprendizaje basado en indagación, bajo enfoque STEAM	3. Comunidad	2. Libro de proyectos escolares
4. Igualdad de género	(matemáticas; ciencias naturales)	Aprendizaje Basado en Problemas		3. Libro de proyectos comunitarios
5. Vida saludable	3. Ética, Naturaleza y Sociedades	Aprendizaje Servicio		4. Libro de múltiples lenguajes
6. Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	(geografía, historia, formación cívica y ética)			5. Libro Nuestros saberes
7. Artes y experiencias estéticas	4. De lo Humano y lo Comunitario (educación física; educación socioemocional)			

Fuente: Elaboración propia a partir de [SEP \(2023e, 2024\)](#).

En el caso del eje articulador de la igualdad de género, se asume dentro de la NEM como un ejercicio cotidiano de cuestionamiento crítico: “Se necesita abrir espacios de reflexión en las escuelas para que niñas, niños y adolescentes puedan comprender que la igualdad de género es una condición histórica, no un rasgo cultural de la sociedad” ([SEP, 2024, p. 115](#)). Por tanto, la igualdad de género no es algo cultural propio de los usos y costumbres de cada región, sino una condición que se apega al respecto irrestricto de los derechos humanos.

El eje sobre igualdad de género ... supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad

sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta. (SEP, 2024, p. 115)

En este contexto, implica proponer situaciones de aprendizaje para favorecer procesos críticos de comprensión de las diferentes formas de opresión que operan de manera simultánea a través de usos y costumbres o ritos y rituales que forman parte de un *habitus*, es decir, como parte de un sistema con “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2007, p. 86), que en conjunto naturalizan y reproducen la presencia de los estereotipos y/o roles de género en cualquier espacio de la interacción humana.

[La escuela] es el espacio más significativo de socialización que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal (planes y programas de estudio) y simbólico (ordenamiento de las bancas, filas, vestimenta o códigos diferenciados de conducta), lo cual tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres durante la educación preescolar, primaria y secundaria. (SEP, 2024, p. 116)

La NEM plantea la necesidad de favorecer procesos de sensibilización en género desde el curriculum, es decir, que el cuerpo docente visibilice y deje de reproducir actitudes, comportamientos y prácticas sexistas o de discriminación, las cuales al ser consideradas naturales no se cuestionan y son validadas, a partir de posicionamientos simplistas y estratificados, mediante el uso popular de expresiones como: siempre ha sido así; así fuimos educados(as) y no estamos traumatizados(as); a la generación de cristal todo le ofende, entre otras.

Primeros acercamientos operativos de la NEM

En este acercamiento operativo se hacen dos aproximaciones, la primera, hacia el contexto de la NEM y, la segunda, relacionada con la materialización de la NEM en los LTG. En relación con el contexto Martínez et al. (2024), De los Santos & Tinajero (2024) y Oropeza (2024) describen el proceso histórico que se vivió desde el anuncio de la NEM, por parte del entonces presidente de México (sexenio de 2018-2024), hasta su publicación en el DOF. La NEM vista desde el plano político vino a dar respuesta al malestar generado con la reforma educativa de 2013 y la propuesta curricular del modelo educativo de 2017, en cuyo planteamiento la calidad educativa se lograría con la evaluación del profesorado y del cuerpo estudiantil a partir de pruebas estandarizadas. Con base en los deficientes resultados producto de las evaluaciones se evidenció que el magisterio es el único responsable de la baja calidad educativa en el país.

Como parte del proyecto político de nación se vislumbró a la NEM como una oportunidad de formación de personas ciudadanas con pensamiento crítico, teniendo como fin último la comunidad y su transformación. Es decir, que el fin del acto educativo es formar personas que retornarán los saberes en

pro de la comunidad, y, con ello, dejando de lado las pruebas estandarizadas para estudiantes y, a su vez, dejando de criminalizar a los docentes, iniciar un proceso de su reivindicación como agentes de cambio.

Diversos autores coinciden en que las reformas educativas en México se han dado a partir de la fugacidad sexenal, donde la persona titular del ejecutivo federal imprime una ruta educativa diferente a la anterior, lo cual implica nuevos procesos de enseñanza, organización curricular y de trabajo, así como nuevos posicionamientos epistemológicos; generando con ello la desestabilización en la tarea educativa y la implicación de procesos de adaptación del personal docente, mismos que pueden representar una oportunidad de innovación o una resistencia acompañada de incertidumbre, miedo o fatiga (De los Santos & Tinajero, 2024, Madrigal, 2020, Martínez et al., 2024, Pérez et al., 2024).

En cuanto a la segunda aproximación, relacionada con los LTG, se destacan la polarización entre quienes apoyaban su estructura-contenido y quienes la rechazaban por considerarla una estrategia de adoctrinamiento político. En diversos espacios como foros académicos o periódicos de circulación nacional se discutió la pertinencia de los LTG, pues se cuestionaron sus imprecisiones ortográficas, conceptuales y pedagógico-didácticas, así como la ausencia de contenidos considerados elementales en áreas como las matemáticas, la historia, las ciencias o la formación cívica y ética (Cámara de Diputados, 2023, López, 2024, Martínez et al., 2024, Ramírez, 2024, Soto, 2023).

Otro aspecto cuestionado en los LTG se relacionó con la inclusión de la ideología de género, la hipersexualización de la infancia, la utilización del lenguaje inclusivo, la visibilización de la diversidad sexual y de género, el feminismo y la comunidad LGTBTTIQ+, situación que generó descontento social en algunos sectores del país y que culminó con la quema pública de los LTG (Martínez et al., 2024, Juárez, 2023, Zerega, 2023) o el retraso en su entrega inicial por la espera resolutoria del amparo promovido por algunos gobernadores de los estados del país (Ramírez, 2024). De manera amplia se hizo patente el rechazo al uso de lenguaje incluyente, mediante expresiones como todes, tod@s y todxs, para referirse a la pluralidad de manifestaciones del género más allá del binarismo mujer-hombre.

A pesar de este escenario, Madrigal (2020) señala que la NEM ha representado un parteaguas educativo, ya que “por primera vez se materializa una demanda de un sector de la sociedad mexicana relacionada con la perspectiva de género y una orientación integral relacionada con las humanidades” (p.51).

Oropeza (2024) y De los Santos & Tinajero (2024) destacan que el tiempo de asimilación y apropiación de la NEM por parte del colectivo docente fue insuficiente, pues la instauración de la reforma educativa y la difusión de la nueva familia de LTG se efectuó a prácticamente una semana de iniciar el ciclo escolar 2023-2024. Esta situación se puede apreciar en el Consejo Técnico Escolar (CTE), fase intensiva ocurrida del 21 al 25 de agosto de 2023, donde se comenzó por explorar los planteamientos curriculares de la NEM. Ante ese escenario, la titular de la SEP hizo un video introductorio para realizar el encuadre de los nuevos materiales educativos y el proceso vivenciado

para su construcción (SEP, 2023a), así como, para dar a conocer la propuesta metodológico-didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación básica.

Cabe destacar que en los CTE, del periodo agosto 2019 a julio 2023, se había iniciado el abordaje de Hacia la Nueva Escuela Mexicana, no obstante, el colectivo docente la seguía percibiendo como algo administrativo, dado que la estrategia de capacitación empleada fue en cascada, donde el personal de supervisión bajó la información a los directores de escuela y estos a su vez al profesorado dentro de los CTE (Oropeza, 2024, Ramírez, 2024, De los Santos & Tinajero, 2024).

Debido a lo anterior, los CTE deberían convertirse en espacios de diálogo con visión crítica de la nueva reforma, De los Santos & Tinajero (2024) en su investigación plantean como hallazgo que en el marco de la NEM se esperaba consolidar a los CTE “no solo como un espacio para la gestión del trabajo escolar sino como dispositivo de formación docente sobre la propuesta curricular, cuyos materiales transitan de lo prescriptivo a lo orientador” (p. 12), es decir, que la NEM formará parte de un proyecto institucional vivo, donde sus agentes se apropien de ella y no se queden únicamente en el plano de la perspectiva informativa: “[en CTE fase intensiva] sí circuló información [sobre la NEM] y se les indicó que fueran trabajando en el programa sintético y en el programa analítico, pero no se ofrecieron ejercicios que les ayudara a entender esos programas” (Ramírez, 2024, p. 8).

Finalmente, De los Santos & Tinajero (2024), Pérez et al. (2024) y Ramírez (2024), coinciden en dos últimos desafíos de la NEM, el primero es que tanto en la Educación Básica como en la Educación Normal existe la necesidad de capacitación en el nuevo modelo educativo para atender la enseñanza basada en proyectos, la cual genera dificultades en el aprendizaje porque la secuencia de contenidos ya no tiene una secuencia lógica ni gradual.

El segundo desafío consiste en afrontar los altos porcentajes (desde la percepción de los docentes) relacionados con la resistencia al cambio y la transición hacia la NEM originados por tres argumentos centrales: 1) problemas de conceptualización de dicho cambio, lo que origina quiebres en el funcionamiento de las escuelas y el replanteamiento de la identidad profesional y quehacer pedagógico de los docentes, 2) que se formulan bajo un esquema de arriba-abajo, es decir, desde un escritorio desconectado con la realidad que se vive desde las aulas y 3) que carecen de continuidad debido a la alternancia política según la ideología del grupo político en el poder.

La perspectiva de género en el proceso educativo

En los últimos veinte años se ha identificado la necesidad sostenida de la formación en género de docentes y personal directivo, así como la inclusión de procesos educativos de sensibilización con las personas estudiantes de todos los niveles educativos.

Finco (2015), Nava & López (2010), Pacheco (2004) y Trejo et al. (2015), coinciden en que la escuela mantiene un papel reproductor y memorístico, basado en la implementación de métodos de

enseñanza tradicionales caracterizados por la repetición y la ausencia de procesos crítico-reflexivos en el estudiantado. Asimismo, la escuela se ha mantenido al margen de fenómenos socioculturales que cuestionan las asimetrías, la discriminación o las violencias de género, por ejemplo, de movimientos como el 8M (08 de marzo), conmemoración del día internacional de la mujer; el 25N (25 de noviembre), día internacional de la erradicación de la violencia contra la mujer o la marcha de la comunidad LGBTTTIQ+, denominada Marcha del Orgullo, el día 28 de junio de cada año. Cada uno de estos movimientos forman parte de un recordatorio anual para el reconocimiento irrestricto de los derechos humanos e igualdad sustantiva entre todas las personas pero que en la escuela pasan desapercibidos.

Se reconoce a la figura docente como principal promotor de actitudes sexistas, estereotipadas, basadas en roles tradicionales de género y prácticas discriminatorias en áreas como educación física, ciencias o tecnología: “se favorece la permanencia y reproducción de las desigualdades del actual status quo” (Pacheco, 2004, p. 44).

Ante este escenario resulta imperante promover y documentar procesos de sensibilización con perspectiva de género dentro del aula de educación básica, para favorecer la incorporación de miradas críticas con las cuales analizar los diversos fenómenos socioculturales que ocurren más allá de las cuatro paredes del aula. Por tanto, una formación en género en el personal docente es crucial para garantizar que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga perspectiva en este tema.

Trasladar el discurso a la práctica pareciera ser -todavía- un terreno pantanoso dado que, desde la NEM, se plantea que los planes y programas de estudio, así como los LTG cuenten con perspectiva de género, sin embargo, existen algunas minucias no atendidas como ocurre con la formación y actualización de docentes, así como la vida cotidiana del aula.

Marco Teórico

El género, entendido como una construcción sociocultural, define las representaciones sobre lo que significa ser mujer u hombre en un contexto determinado. Scott (2013) lo conceptualiza como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos; el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 289). Por su parte, siguiendo a Bourdieu (citado por Pietro, 2002), estas representaciones y diferencias conforman un habitus, el cual se inscribe no en el intelecto, sino en el cuerpo: “el orden social se inscribe en los cuerpos” (p. 196), legitimando un orden simbólico que opera de manera inconsciente.

El género, por tanto, ha servido para naturalizar las asimetrías entre mujeres y hombres, tomando como base las diferencias sexuales. En este sentido, señala la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025): “El género es jerárquico y produce desigualdades que se cruzan con otras desigualdades sociales y económicas... Esto se conoce como interseccionalidad” (párr. 2). Dichas desigualdades se sustentan en estereotipos y roles de género que definen las expectativas y comportamientos asociados a cada sexo.

Los estereotipos de género son construcciones esencialistas que moldean la identidad social de mujeres y hombres en torno a atributos predefinidos: “corresponden a concepciones que se asumen sin reflexión alguna, como si ya estuvieran fijas de una vez y para siempre, y a modelos sobre cómo deben ser y comportarse la mujer y el hombre” (Leñero, 2010, p. 22). Mientras que los roles de género expresan valores, conductas y actividades asignadas culturalmente, dictando cómo deben actuar mujeres y hombres según la correspondencia sexo-género: “son establecidos social y culturalmente, y que 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).

La diferenciación sociocultural entre mujeres y hombres también determina sus espacios de interacción y acceso a oportunidades, que históricamente se han dividido entre lo público y lo privado (Picchio, 2005). El espacio público, asociado a los hombres, implica roles de proveedor, autoridad y dominación, con actividades remuneradas fuera del hogar que aseguran sustento y protección familiar. En contraste, el espacio privado, tradicionalmente asignado a las mujeres, se caracteriza por roles reproductivos y subordinados, centrados en labores domésticas, crianza y cuidado de los otros (Lagarde, 2014), para referirse a su rol de madres, esposas e hijas. Bajo el principio de igualdad de género como un eje fundamental de la convivencia humana esta estructura es limitativa, discriminatoria y requiere replantearse.

Según Facio (2011), la igualdad de género es un derecho humano ligado a la no discriminación, por lo que su garantía constituye una obligación legal de cualquier Estado. Leñero (2010) amplía esta idea al señalar que la igualdad de género implica reconocer diferencias para asegurar el desarrollo pleno y el acceso a oportunidades de mujeres y hombres a fin de desarrollar sus habilidades, conocimientos y capacidades sin las limitaciones impuestas por estereotipos rígidos o prejuicios. Por tanto, vivir en igualdad implica garantizar que los derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de la condición sexo-género de cada ser humano.

Para promover la igualdad de género es crucial favorecer procesos reflexivos en todas las esferas de interacción humana. En el ámbito educativo esto significa integrar ejercicios críticos que cuestionen las prácticas naturalizadas en la cotidianeidad. El habitus, definido por Bourdieu (2007), describe cómo las prácticas sociales se perciben como justas o adecuadas no por obediencia a una norma explícita, sino por estar internalizadas como parte del orden social.

Una herramienta clave para este proceso de sensibilización es el uso de lentes de género: “es una metáfora para decir que miramos al mundo de otra manera: a través de las relaciones de género, y que podemos detectar las muchas discriminaciones que enfrentan las mujeres. Esta metáfora surge del feminismo” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2018, párr. 1).

Colocarse los lentes de género y cuestionar críticamente las prácticas cotidianas permite visibilizar estereotipos y roles, así como reconocer las desigualdades, actos de violencia y discriminación; esto permite que se generen oportunidades para sensibilizar y detener la reproducción de prácticas que alimenten a perpetuar las brechas y las asimetrías entre seres humanos.

METODOLOGÍA

La presente investigación parte de un paradigma cualitativo con alcance fenomenológico. El método fenomenológico se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo. Este marco... es el mundo subjetivo del hombre conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado... busca la comprensión del mundo vital del hombre mediante una interpretación totalitaria de las situaciones cotidianas vista desde ese marco de referencia interno. (Leal, 2003, p. 52)

La técnica empleada para la recuperación de información fue el grupo focal, en cuyo caso se aplicó un muestreo de tipo intencional por conveniencia, a través de un guion de entrevistas elaborado en concordancia con el objetivo de la investigación, este fue validado por expertos para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013) señalan que:

La técnica [del grupo focal] es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. (p. 56)

Para el desarrollo del grupo focal se programaron dos encuentros, los días 03 y 05 de junio de 2024, cada sesión con una duración aproximada de 90 minutos. Cabe señalar que el momento histórico en que se efectuó el grupo focal se ubica hacia el final del ciclo escolar 2023-2024. De ahí la importancia de documentar estas primeras percepciones de docentes frente a grupo sobre la NEM, pues, este es el objetivo de esta investigación, es decir, no se pretende llegar a la generalización ni la estandarización, por el contrario, se busca profundizar con base en los testimonios del colectivo docente a partir de la implementación de la reforma curricular de la NEM.

Cada sesión del grupo focal se audiograbó con previo consentimiento de las docentes informantes. De igual forma, se les refirió que la participación en esta actividad era voluntaria y para hacerlo era necesario atender un breve registro de inscripción, en un formulario de Google Forms, donde se recuperaron datos de identificación como: edad, género, escolaridad, años de servicio docente y trayectos formativos cursados en los últimos cinco años en el área de género.

El grupo focal se desarrolló bajo un formato de conversación abierta, en un ambiente de confianza, escucha activa y apertura a la diversidad de opiniones (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Los tópicos de discusión fueron tres: 1) Experiencias a partir de la implementación de la NEM: el trabajo por proyectos; 2) Abordaje didáctico del género a partir del eje articulador de la igualdad de género y los LTG; 3) Retos en el abordaje didáctico para la sensibilización en igualdad de género.

En cuanto a la caracterización de las personas participantes, se destaca que son cinco docentes mujeres frente a grupo, las cuales laboran en la Escuela Primaria Oficial Tomasa Estévez, anexa a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP). Cabe destacar que, al momento de la investigación, en esta institución sólo laboraba personal docente femenino y que si bien, bajo el criterio de igualdad de género era deseable incluir las percepciones de docentes varones y no binarios, no resultaba viable hacerlo en este momento debido a las dificultades administrativas para el acceso a otras instituciones, quedando así, como un aspecto a considerar en futuras investigaciones. La primaria en cuestión es de organización completa atendiendo un grupo por cada grado (de 1° a 6°), con niñas y niños entre 6 a 11 años de edad; se ubica en un contexto urbano en la zona centro de la ciudad de San Luis Potosí², México.

La infraestructura de la primaria corresponde al tipo urbano, con servicio de agua potable, luz, acceso -suficiente- a recursos tecnológicos como pantallas de televisión y computadoras con Internet, áreas verdes, una cancha techada, áreas de comedores, aula de computación, biblioteca; así como acceso a las instalaciones propias de la BECENESLP que incluye auditorios, aulas audiovisuales, bibliotecas especializadas y la presencia constante de estudiantes normalistas y/o personas docentes-investigadoras, quienes realizan prácticas profesionales o desarrollan proyectos de investigación en diversas líneas de generación y aplicación del conocimiento.

El rango de edad de las docentes participantes osciló entre los 35 y 65 años, mientras que, en su experiencia profesional cuentan con 15 y hasta 41 años de servicio. En relación con su formación profesional hay diversidad en la obtención de grados académicos, siendo el mínimo común en todos los casos el nivel de licenciatura en áreas afines a la educación, una de las participantes cuenta con el grado de maestría en educación básica y una más con el grado de doctorado en ciencias sociales. En temas de género el rango de actualización en los últimos cinco años es de 1 a 3 trayectos formativos.

Para el análisis de datos se procedió a la transcripción de las audiograbaciones en un formato de narrativa y, a partir de ello, se efectuó un acercamiento a los cinco tipos de reducción fenomenológica (Leal, 2003), estos se muestran en la [Tabla 2](#).

² San Luis Potosí según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), corresponde a un contexto urbano con disponibilidad de servicios y equipamiento de agua entubada, drenaje, servicio sanitario y energía eléctrica con cobertura mayor al 95% de la población. El 53.9% de la población cuenta con computadora propia, mientras que con teléfono celular e Internet la cobertura oscila entre el 92.8% y el 68.4% respectivamente. La tasa de alfabetización entre 15 a 24 años es del 99% y de 25 años o más es del 97.7%; la cobertura de asistencia escolar para el nivel de educación primaria (6 a 11 años) es del 95.9%. El 82.3% de la población cuenta con servicio médico público y/o privado.

Tabla 2.

Participantes de las Comunidades Mixtas de Aprendizaje

Establecimiento de elementos teóricos previos al tema investigado	Esencias de significado de lo que dicen/expresan los sujetos, su subjetividad	Comparación con lo teórico previamente establecido: Intersubjetivo-trascendental
Primera reducción	Tercera reducción	Quinta reducción
Segunda reducción		Cuarta reducción
Materialidad de la subjetividad de los sujetos investigados (edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.)		Esencias de significado que son similares: de la universalidad fáctica a la esencial

Fuente: Fuente: Construcción propia a partir de [Leal \(2003\)](#).

A partir de la tercera reducción, para reconocer las “esencias de significado de lo que dicen” ([Leal, 2003, p. 56](#)), se construyeron dos categorías analíticas: 1) Experiencias de implementación de la NEM: el trabajo por proyectos e 2) Igualdad de género: un eje articulador de la NEM.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la [Tabla 3](#) se muestra a manera de síntesis un mapeo por los resultados obtenidos a partir de las dos categorías consideradas en el presente estudio.

Tabla 3.

Mapa de categorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Tema
Categoría 1: Experiencias de implementación con la NEM: el trabajo por proyectos	1.1 Fortalezas	1. Trabajo por campos formativos
		2. Recuperación de saberes ancestrales y comunitarios
		3. Autonomía docente
	1.2 Desaciertos y limitaciones	1. Tiempo disponible y formación docente
		2. Errores y ausencia de contenidos disciplinares en LTG
		3. Autonomía docente
	1.3 Visión prospectiva	1. Análisis y apropiación docente
		2. Compresión del trabajo por proyectos

Categoría 2:	2.1 Retos y	1. Resistencias y cuestionamiento crítico a construcciones
Igualdad de género:	cambios a	culturales
un eje articulador	partir de la	2. Empoderamiento de las niñas
de la NEM	implementación	3. Docentes agentes de cambio
	de los proyectos	4. Procesos formativos graduales

Fuente: Elaboración propia

1. Experiencias de implementación de la NEM: el trabajo por proyectos: En esta categoría se encontraron tres recurrencias en las percepciones de las docentes: 1.1 fortalezas identificadas; 1.2 desafíos y limitaciones; 1.3 visión prospectiva.

1.1 Fortalezas identificadas: Las docentes valoraron la incorporación de los campos formativos como una herramienta para evitar la fragmentación del conocimiento. Esto permitió abordar los contenidos desde una perspectiva holística y transversal, conectando temas con la realidad del estudiantado: “La NEM nos permite que el estudiantado entienda los contenidos como parte de un todo y no como materias aisladas, fue más cercano a la vida real” (sujeto 2, 03 de junio de 2024).

Este aspecto forma parte del planteamiento inicial de la NEM para referir la necesidad de que el conocimiento se viera como un todo y no desde una mirada parcelaria propia del saber en áreas disciplinares: “Estructurar el currículo a través de campos que permitan la integración del conocimiento... una visión más compleja de la realidad posibilita considerar distintos ámbitos de la vida, no reductibles a uno solo o reducibles entre sí” (SEP, 2024, p. 139).

De igual manera, las docentes hicieron énfasis en el enfoque cultural y de pertenencia a partir de la recuperación de los saberes ancestrales y comunitarios; considerados una innovación positiva que promueve la identidad cultural y la conexión con el entorno: “Incluir los conocimientos de nuestros antepasados le da un sentido diferente a lo que aprenden los niños en la escuela, ya no sólo es ciencia sino también saberes, esta nueva propuesta fue un encanto en ese sentido” (sujeto 4, 03 de junio de 2024). Al respecto, la NEM plantea un enfoque educativo basado en la decolonialidad como parte de un ejercicio para reconocer otras latitudes invisibilizadas por la globalización y que bajo el principio de la educación inclusiva es necesario retomar, esto mediante las denominadas epistemologías del sur.

el conocimiento y saberes ancestrales como parte de un mismo patrimonio intangible de la humanidad que contribuye en la construcción de su identidad... con conocimientos sólidos, capaces de establecer diálogos de saberes con otros sujetos, pueblos y naciones, y a entender y defender las ideas, tecnologías y culturas que se han generado y preservado por las comunidades indígenas. (SEP, 2024, p. 108)

Una tercera fortaleza se relaciona con la promoción de la autonomía docente “como uno de los cuatro elementos que articulan la propuesta curricular de principio a fin” (SEP, 2024, p. 10), dado que la NEM alienta a la toma de decisiones sobre la implementación de los proyectos.

El papel principal del currículo es establecer las condiciones de libertad y autonomía profesional del magisterio para que, con base en él, las personas estudiantes, así como el cuerpo docente definan los problemas o temas centrales que consideren relevantes de abordar. (SEP, 2024, p. 33)

Esta flexibilidad fue percibida por las docentes como una oportunidad para ajustar las actividades según las necesidades del grupo: “Podíamos decidir cómo adaptar los contenidos para que funcionaran con el estudiantado” (sujeto 1, 03 de junio de 2024).

1.2 Desafíos y limitaciones: Las participantes expresaron que la falta de tiempo fue uno de los principales obstáculos, tanto para analizar los materiales educativos al inicio del ciclo escolar (el programa de estudios y los LTG), como para implementar los proyectos: “Los proyectos requieren mucho más tiempo del que teníamos disponible” (sujeto 1, 03 de junio de 2024). Esta problemática percibida por las docentes también fue recuperada por Oropeza (2024) y De los Santos & Tinajero (2024). Otro aspecto de relevancia, fue señalar que los LTG contenían errores de contenido e imprecisiones conceptuales:

Los libros de texto llegaron tarde, limitando su análisis previo al inicio del ciclo escolar. Además, algunos ejercicios estaban mal o no eran funcionales para ciertos contenidos, como matemáticas. Los proyectos no ayudaban porque abordaban muy superfluamente algunos contenidos básicos y en otros había errores. (sujeto 5, 03 de junio de 2024)

La experiencia de las docentes, tras la implementación, coincide con las críticas realizadas por diversos medios (Cámara de Diputados, 2023; López, 2024; Martínez et al., 2024; Soto, 2023), donde se destacan las ausencias y/o errores conceptuales en campos disciplinares, información confusa y sin continuidad en los LTG. En áreas como historia o geografía igualmente se incluían elementos teóricos mínimos dentro de los proyectos propuestos por la NEM, eso dificultó significativamente enseñar aspectos básicos de la historia de México o que incluso conocieran su estado, su país y en general el planeta en el que viven:

El trabajo con proyectos está bien, pero deja tan abierta las posibilidades de intervención docente que te pierdes en lo que debes hacer, no hay como tal una propuesta didáctica para Historia y Geografía; tuvimos que improvisar y recuperar las propuestas de las reformas anteriores, en la NEM viene el ‘qué’, pero el ‘cómo’ lo tuvimos que buscar en otro lado y en la marcha. (sujeto 3, 03 de junio de 2024)

La apuesta por la autonomía, mencionada previamente, pareciera ser desde la perspectiva de las docentes un componente alentador pero incómodo al mismo tiempo, dado que, para ejercer de manera profesional dicha autonomía la falta de tiempo previo al inicio del ciclo escolar y la

endebí formación docente sobre la NEM (De los Santos & Tinajero, 2024; Pérez et al., 2024; Martínez et al., 2024), fueron dos elementos que jugaron en contra a lo largo de este primer acercamiento curricular en el aula.

1.3 Visión prospectiva: Las docentes participantes señalaron la importancia de hacer una revisión minuciosa de los proyectos e información contenida en los LTG, a fin de corregir errores en los libros y mejorar la funcionalidad de los proyectos, especialmente en áreas críticas como matemáticas o ciencias: “Se podrían combinar proyectos de aula, escolares y comunitarios en una sola propuesta para efficientizarlos y abordar varios proyectos como parte de uno solo” (sujeto 3, 03 de junio de 2024).

De igual forma, plantearon la necesidad de hacer un índice temático para agrupar los proyectos de los LTG por temáticas interrelacionadas; ya que, si bien se cuenta con orientaciones didácticas señaladas en los libros sin recetas para la maestra y el maestro, hace falta mayor acompañamiento para que el colectivo docente cuente con más información durante la toma de decisiones:

La propuesta de que el cuerpo docente sea autónomo en su aula es muy buena, pero no sabíamos cómo hacerle, nos faltó tiempo para analizar los materiales, mayor orientación y capacitación, esto fue inesperado; tuvimos que improvisar y tomar decisiones en la marcha y eso no fue tan bueno porque cometimos varios errores. (sujeto 4, 03 de junio de 2024)

Dentro de esta primera categoría, se destaca que la experiencia en el servicio de las docentes jugó un papel importante en la toma de decisiones que se hicieron en la marcha, esto coincide con los hallazgos reportados por Ramírez (2024) cuando refiere que: “en las escuelas hay tradiciones de enseñanza que no se sujetan sólo a los programas educativos oficiales, que incluyen las diversas experiencias que los profesores han acumulado a lo largo de su travesía laboral” (p. 5).

De igual manera, se identifica a la par de otras investigaciones (De los Santos & Tinajero, 2024; Madrigal, 2020; Martínez et al., 2024; Pérez et al., 2024) un sentimiento constante de angustia e incertidumbre en el testimonio de las docentes, donde reconocen fallas durante la implementación, y que, de haber contado con una formación y actualización adecuadas, esta primera experiencia con la NEM habría sido menos accidentada. No obstante, se considera de gran valía la recapitulación que las docentes hacen desde la praxis a fin de documentar sus experiencias y mejorar sus próximas intervenciones.

2. Igualdad de género: un eje articulador de la NEM: Dentro de esta categoría se muestran algunos de los proyectos abordados por las docentes a partir del eje articulador de la igualdad de género. En la Tabla 4 se incluyen, a manera de ejemplo, tres de los proyectos desarrollados durante el ciclo escolar 2023-2024 y que en un ejercicio de recapitulación dan cuenta de los ajustes que las docentes hicieron para contextualizarlos y adecuarlos a las necesidades de los grupos donde se aplicaron.

Tabla 4.

Ejemplos de proyectos aplicados por las docentes dentro del aula

	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Grado escolar	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado
Nombre del proyecto	“¡Uno, dos, tres por mí y por toda mi familia!” (SEP, 2023c, pp. 234-245).	“¡Luces, cámara y equidad de género!” (SEP, 2023d, pp. 262-283).	“¡Qué polémico!” (SEP, 2023b, pp. 34-49).
Libro de texto gratuito/Campo formativo	Proyectos de aula: De lo humano y lo comunitario.	Proyectos comunitarios: De lo humano y lo comunitario.	Proyectos de aula: Lenguajes.
Producto obtenido	Tendedero fotográfico de la familia realizando actividades conjuntas como cocinar o jugar.	Creación de videos sobre la equidad de género que muestren la importancia de lograr la igualdad entre niñas y niños en los juegos, las actividades escolares y el hogar.	Construcción de un texto argumentativo para su difusión.
Adecuación realizada por la docente	Abordaje de los estereotipos de género a partir de lo cotidiano: las actividades domésticas.	Adaptación de cuentos infantiles con perspectiva de género y representación teatral de los mismos.	Abordaje del 8M, día internacional de la mujer a fin de visibilizar las violencias contra las mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

2.1 Retos y cambios a partir de la implementación de los proyectos: Derivado de la implementación de los proyectos para el abordaje del género, se identificó paralelamente un elemento común relacionado con la resistencia de los niños (varones) para aceptar en lo cotidiano la práctica de la igualdad de género, esto en relación a compartir con las niñas el patio de recreo: “Les cuesta trabajo aceptar que la cancha [patio de recreo] también es de las niñas y ellas han aprendido a ceder este espacio para no tener problemas” (sujeto 4, 05 de junio de 2024).

En relación con lo anterior, el colectivo docente acordó dividir los días para que los niños y las niñas jugaran por separado, lo cual, a su vez, trajo consigo un nuevo problema: “nos dimos cuenta que la solución salió peor porque ahora teníamos días exclusivos de niños y días exclusivos de niñas y la idea era que pudieran disfrutar la cancha juntos” (sujeto 5, 05 de junio de 2024).

La situación expuesta por las docentes, ya había sido identificada por [Grugeon \(1995\)](#), quien señaló, desde hace tres décadas, que en el patio de recreo “los niños y las niñas no juegan juntos ... hay diferentes tipos de agrupaciones: las niñas formando pequeños grupos denotando una cierta intimidad y generalmente sentadas y los niños corriendo de un lado para otro” (p. 36).

A partir de la problemática suscitada, las docentes acordaron que existirían semanas temáticas para practicar deportes: “una semana sólo se jugaba fútbol y quién quisiera se sumaba ya fuera niña o niño, a la otra semana era voleibol, la siguiente era basquetbol y así los íbamos rotando” (sujeto 4, 05 de junio de 2024). Esta decisión trajo consigo otros conflictos como la apatía y el rechazo de los niños por compartir este espacio con las niñas.

[Grugeon \(1995\)](#) nos da pistas para interpretar esto a partir de que “el rasgo predominante en el juego de los niños [es] la rivalidad y una tendencia a la pugna y al enfrentamiento que puede fácilmente degenerar en pelea” (p. 37). En ese contexto, el hecho de que las niñas tuvieran acceso al patio de recreo, las convertía en intrusas, pues estaban invadiendo un territorio culturalmente dominado por ellos:

Los niños tuvieron que irse adaptando, a nosotras [las docentes] nos tocó hacer fuertes a las niñas y alentarlas a jugar y poco a poco fuimos haciendo conscientes a los niños de que las niñas también tenían derecho a usar la cancha, esto sigue costando trabajo. (sujeto 5, 05 de junio de 2024)

Stutz (1992, citado por [Grugeon, 1995](#)) señala que “los chicos más tranquilos y las chicas se ven empujados hacia la periferia del patio con la sensación de estorbar” (p. 54), mientras que los niños más intrépidos emplean la cancha como un espacio de ejercicio del poder en la sutileza de lo cotidiano y en la naturalización de roles y estereotipos de género, que reproducen una estructura de dominación patriarcal.

Otro aspecto de relevancia se relaciona con la acción sostenida de las docentes para empoderar a las niñas a colocarse en el patio. De esta manera, estos cambios generados en la dinámica escolar fueron abanderados por ellas (las docentes mujeres), quienes, desde una mirada de género, identificaron lo que [Scott \(2013\)](#) señala en relación con el género como una forma primaria de dominación donde las diferencias sexo-género promueven las asimetrías y la superposición de lo masculino frente a lo femenino.

A partir de la implementación de los proyectos propuestos en la NEM, las docentes observaron periodos de cuestionamiento a las construcciones socioculturales de género de niños y niñas, pero al mismo tiempo un avance paulatino en discursos y acciones más cercanas a la empatía y sensibilidad entre el estudiantado, para promover espacios equitativos y de prácticas de igualdad en el entorno escolar. De igual forma, se identificó que este tipo de cambios no son sostenibles a largo plazo si no se trabajan como parte de un habitus ([Bourdieu, 2007](#)), de ahí la importancia de promover ejercicios reflexivos que impliquen colocarse los lentes de género ([CNDH, 2018](#)) dentro y fuera del aula.

A partir de la implementación se identificaron dos resistencias, la primera fue que existió mayor apertura, disposición y participación por parte de las niñas en la realización de las actividades propuestas, mientras que, los niños se observaban más distantes y con mayor dificultad para expresar sus ideas y emociones. Esto coincide con los hallazgos reportados por [Facio \(2011\)](#), [Guel \(2021\)](#) y [Pacheco \(2004\)](#).

La segunda resistencia se relaciona con que las madres y padres de familia aún continúan promoviendo dinámicas familiares tradicionales que reproducen estereotipos y roles de género: “la cocina es un espacio de mujeres; es mentira que los niños puedan jugar con muñecas” (sujeto 2, 05 de junio de 2024).

Otros padres de familia percibieron los temas de género como controversiales, asociando el abordaje didáctico en el aula como una práctica radical: “no queremos maestras feminazis con los niños que les inculquen la ideología de género” (sujeto 3, 05 de junio de 2024). Utilizar el término peyorativo feminazi busca desacreditar al feminismo y deslegitimar su lucha: “La contrarreacción de muchos individuos ante estas manifestaciones de condena a la violencia de género ha sido tildar de ‘feminazi’ toda (o) aquella o aquél que hable de equidad de género o de respeto por los derechos de las mujeres” ([Médor, 2019, p. 144](#)).

Ante la desinformación es frecuente que exista rechazo y desprecio hacia los temas de género. En este sentido, cuestionar los estereotipos y roles forma parte de un atentado histórico y sociocultural hacia el patriarcado, como una provocación de las mujeres: “se dice género y se piensa en mujer desde las concepciones patriarcales” ([Lagarde, 2018, p. 25](#)). En ese tenor, la tarea de sensibilización no sólo puede dirigirse a la infancia (población principal a la que se orientan estos esfuerzos), sino que es necesario trabajar con las madres y padres de familia a la par de favorecer la formación en este ámbito entre el personal docente, para argumentar su proceder pedagógico-didáctico con perspectiva de género como parte de un ejercicio de sensibilización y no de confrontación.

De manera paralela, se da apertura la necesidad de promover actividades de sensibilización en eventos culturales como los festejos o festivales escolares, a fin de ofrecer alternativas que no promuevan o reproduzcan los estereotipos y/o roles tradicionales de género, sino que alienten a la construcción de ambientes igualitarios.

Las docentes reconocieron como desacierto algunas decisiones tomadas a lo largo del ciclo escolar, puesto que, sin ser su intención, perpetuaban las desigualdades o alentaban a la confrontación estéril y no a la crítica. Se identifica la necesidad de continuar abordando proyectos con perspectiva de género con énfasis en masculinidades, pues se destacó que existe mayor resistencia a expresar sentimientos, necesidades y emociones en los niños en relación con las niñas: “tenemos que enseñar a nuestros niños a decir qué piensan y cómo lo piensan; y continuar promoviendo en las niñas una cultura del empoderamiento mediante el uso del diálogo para construir acuerdos” (sujeto 5, 05 de junio de 2024).

Este hallazgo es recurrente en otras investigaciones ([Guel, 2021](#); [Nava & López, 2010](#)

y Pacheco, 2004), donde se destaca la necesidad de promover espacios de sensibilización en hombres para acercarlos al ejercicio de masculinidades deconstruidas que no reproduzcan el pacto patriarcal de la masculinidad hegemónica.

CONCLUSIONES

La implementación de la NEM trajo consigo diversos desafíos en el colectivo docente, comenzando por el conocimiento y asimilación del nuevo planteamiento curricular y el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la metodología del trabajo por proyectos, así como la exploración de los LTG. Con base en los hallazgos presentados se identifica que tanto el tiempo disponible para la actualización como la capacitación en cascada fueron dos de los factores que más vulneraron la tarea docente, pues no se tenía claridad de qué era la NEM ni cómo operativizarla en el aula.

En cuanto a los LTG se destacaron dos limitantes, la primera, relacionada con la falta de información y/o imprecisiones en los contenidos y, la segunda, que las orientaciones en el abordaje del género fueron percibidas por las docentes como insuficientes para la toma de decisiones, por tanto, sus saberes previos y sus preconcepciones jugaron un papel central en el desarrollo de las actividades.

El abordaje didáctico del eje articulador de la igualdad de género eclosionó malestares propios de las resistencias socioculturales provenientes tanto de estudiantes como de las madres y los padres de familia. Así mismo, la limitada formación docente en temas de género trajo consigo otros desafíos para el manejo de las situaciones que iban emergiendo, tal y como ocurrió con el uso del patio de recreo por las niñas y los niños.

Las experiencias documentadas en la presente investigación permiten dar cuenta de la necesidad de dedicar tiempo al proceso de formación docente para apropiarse de los planteamientos curriculares y para la reflexión en torno a la toma de decisiones en el proceso educativo.

Se consideró un desacierto que la implementación de la NEM fuera de manera paralela con el arranque del ciclo escolar, pues ello propició que este primer acercamiento estuviera caracterizado por la improvisación, la incertidumbre, la angustia, la romantización y retorno clandestino a los planteamientos pedagógico-didácticos de las reformas anteriores y, en general, una práctica educativa basada en el ensayo-refinamiento.

Finalmente, documentar las percepciones del colectivo docente frente a la implementación de la NEM permitió reconocer los desafíos afrontados más allá del discurso y, paralelamente, vislumbrar dos posibles líneas futuras de investigación: la primera, relacionada con estudios de tipo documental para analizar el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula a partir de la implementación didáctica de la NEM, la operativización de los LTG y el eje articulador de la igualdad de género. La segunda línea, orientada a documentar procesos de cambio en la formación de las infancias con perspectiva de género.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores.
- Cámara de Diputados (2023, 16 de agosto). *Foro Libros de Texto Gratuito para una educación con futuro* [Video]. Palacio Legislativo de San Lázaro. <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/index.php/notilegis/inicia-el-foro-libros-de-texto-gratuitos-para-una-educacion-con-futuro-en-san-lazaro>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2018, 15 de abril). *La transversalización de la perspectiva de género*. Las gafas violetas. Curso género, masculinidades y lenguaje incluyente y no sexista. https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/518382/mod_resource/content/4/Las%20gafas%20violetas.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [CNMCE]. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*. Fascículo 4. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf
- De los Santos, I., & Tinajero, M. (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. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2196
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019, 12 de julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. DOF. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487316/PND_2019-2024.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
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 85-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77338632003>
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En P. Woods y M. Hammersley (Comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 23-48). Paidós y Ministerio de Educación.

- Guel, J. (2021). *Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria*. [Tesis de doctorado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio BENCENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/565/3/Juan%20Manuel%20Guel%20Rodr%c3%adguez.pdf>
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Panorama sociodemográfico de San Luis Potosí. Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197971.pdf
- Juárez, A. (2023, 30 de agosto). 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. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. Siglo XXI editores-UNAM.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI editores.
- Leal, N. (2003). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Arbitraje*, 1(2), 51-60. <https://biblat.unam.mx/es/revista/arbitraje/articulo/el-metodo-fenomenologico-principios-momentos-y-reducciones>
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. SEP-PUEG. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1039/1/images/equidad.pdf>
- López, F. (2024). Rezago educativo y los libros de texto gratuito. *Excelsior*. <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>

- 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
- Médor, D. (2019). Ser diferente en un mundo de semejanzas: ensayo sobre la dimensión simbólica de la vulnerabilidad. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (64), 139-157. <https://doi.org/10.17141/iconos.64.2019.3144>
- Nava, D. & López, M. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana*, (164), 47-52. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894007.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2025). *Género y salud*. OMS. https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe 2015*. ONU. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/UNDP_RBLAC_MDGReportSpanish2015.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (s.f.). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Oropeza, L. (2024). Los profesores ante la Nueva Escuela Mexicana: una mirada desde la experiencia del magisterio jalisciense. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* (30), 1-12. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1574>
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. UNICEF.
- Pérez, A., Soto, J., Martínez, G., y Juárez, M. (2024). Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP- Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(2). <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1535>
- Picchio, A., (2005). La economía política y la investigación sobre las condiciones de vida. En G. Cairó i Céspedes y M. Mayordomo (Comps.), *Por una economía sobre la vida. Aportaciones desde un enfoque feminista* (pp. 17-34). Icaria.
- Pietro, S. B. (2002). Habitus, política y educación. *Revista Política y Cultura*, (17), 193-216. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701710.pdf>

- 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: Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a, 21 de agosto). *Consejo Técnico Escolar. Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes del 21 al 25 de agosto de 2023* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k7PnHhSA6v0&t=154s>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). *Proyectos de aula. Quinto grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023c). *Proyectos de aula. Tercer grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023d). *Proyectos comunitarios. Cuarto grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023e). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Soto, D. (2023, 21 de agosto). 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>
- Trejo, M., Llaven, G., & Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Revista Atenas*, 4(32), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf>
- Zerega, G. (2023, 21 de agosto). 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>