



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

*Aleerta: promoción de lectura y perspectiva de género en la Policía Municipal de Xalapa,
Veracruz*

Presenta:

Diana María Chen Rodríguez

Con la dirección de:

Dr. Homero Ávila Landa

Xalapa, Veracruz, noviembre 2021.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con el programa de estudios, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutor y director: Dr. Homero Ávila Landa, coordinador del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 1: Dr. Ernesto Isunza Vera, investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Sinodal 2: Dra. Elissa Joy Rashkin, investigadora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Dra. Rocío Ochoa García, académica de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana.

Sobre la autora del documento recepcional

Siempre es complicado escribir sobre una misma. Ojalá pudiera organizar un funeral falso. En él pediría que las personas que me conocieron iniciaran un intercambio epistolar donde hablaran sobre mí, al estilo de *Juego de cartas* de Max Aub que aparece más adelante en este trabajo, y así podría utilizar esa información en este apartado. Como no lo voy a hacer, puedo iniciar mencionando que nací el 12 de octubre de 1996. Soy chilanga, una aficionada de la pintura, los gatos y, ¡oh, sorpresa!, de la lectura.

En mi confusa adolescencia consideré estudiar la carrera en letras, pero terminé estudiando la licenciatura en Psicología dentro de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ahí conocí las bases para realizar investigación e intervenciones. Gracias a mi tesis de licenciatura también aprendí sobre género y teoría queer, pues ésta giró en torno a identidades trans. Ese mismo interés me llevó a realizar una estancia de investigación en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, donde conocí más sobre el enfoque narrativo en psicología, pues seguía atraída al mundo de las letras.

Además, durante el proceso de elaboración de esa tesis, tomé talleres para ser promotora de salud sexual, y sobre temas de igualdad y perspectiva de género. De igual manera laboreé como becaria en el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE). Ahí participé en el área de investigación, donde tuve la oportunidad de colaborar en la elaboración del documento técnico *Hacia una perspectiva de juventudes. Una propuesta conceptual y operativa*, así como en la escritura, coordinación y corrección de textos de la publicación académica de *JOVENes. Revista de Estudios Sobre Juventud* y de *conTEXTO JOVEN*. A la par, coadyuvé en el diseño y aplicación de capacitaciones en torno a juventudes, donde también se hablaba sobre la perspectiva de género y personas LGTBIQ+.

DEDICATORIAS

A Xalapa con su agua que calma y que se expresa en lluvias torrenciales, que cobija a la ciudad en mantos de niebla y se alberga en lagos pintados por los destellos de las luminarias. Esos mismos lagos donde los patos tienen una casa, junto a carpas, tortugas y una abundante vegetación. Xalapa, la ciudad de las flores que imitan formas increíbles: mazorcas de maíz, espigas de trigo, fuegos artificiales, aves, llamaradas, estrellas y trompetas. Adonde, además, el sonido de la música se escapa de las paredes y ventanas, junto con el olor a café. Ese aroma que despierta el deseo de irse a irritar el estómago con unas buenas tazas de café, sin un ápice de arrepentimiento.

AGRADECIMIENTOS

Hay muchas personas con las que me siento agradecida y a las que debo este trabajo, tanto las líneas aquí plasmadas, como lo que se queda tras ellas.

En primer lugar, agradezco a Homero Ávila, quien me facilitó la búsqueda del espacio para llevar a cabo la intervención, junto con las manos amistosas de Ernesto Isunza, Carlos Quezada Román y Francisco Villa Campa. Además de que fue un tutor maravillosamente humano y cálido. Asimismo, le doy las gracias a todas las personas policías que participaron en el taller, pues no sólo me brindaron todas las facilidades para su puesta en escena, sino que me permitieron conocer un pedacito de su realidad. No creo decir ninguna mentira al sostener que yo fui la que más aprendió de nuestra convivencia.

También me siento agradecida con mi familia, por el apoyo y la comprensión. En particular, la especialización me ayudó a entender su enorme rol en mi iniciación dentro de la práctica lectora. No puedo pensarme sin los textos que me han acompañado, en ellos he encontrado un espacio de confrontación, reflexión y conocimiento que me ha dado las herramientas para construir quien soy: nunca podré agradecer lo suficiente que me facilitaran esa conexión. Sólo me queda agregar que la distancia y la experiencia vivida en Xalapa me han hecho más consciente de todo el cariño que nos tenemos.

Por otra parte, dedico unas líneas llenas de afecto para Julio, quien me ayudó y acompañó a conocer su bella ciudad, volviendo divertido y ligero el proceso de habitarla. También debo agregar que valoro todas las tazas de café y bebidas varias que se incorporaron a nuestro sistema mientras conversábamos sobre este trabajo. Gracias por ser un interlocutor tan anómalo, con quien se puede jugar y que me ha permitido entenderme mejor.

Muchas gracias a todas mis amistades por el acompañamiento y los cuidados. En particular agradezco a Alejandro por siempre estar ahí y ser de mi familia elegida. A Pancho y Diego, quienes orbitan en mi vida desde la secundaria. A Mitzy, Ale y Nicté, cuya visita me ayudó a pensar mejor el taller y con quienes siempre resulta bello explorar territorio. A Astrid que está tan luriás como yo y que se volvió una gran amiga en poco tiempo.

De la misma forma agradezco a mis lectoras y lector por sus observaciones: su mirada me ayudó a afinar y mejorar este trabajo. Finalmente, doy las gracias al profesorado de la especialización que me permitió comprender a la práctica lectora desde otros lentes: los conocimientos construidos se han incorporado a mi experiencia lectora, transformándola permanentemente.

Tabla de contenido**Sobre la autora del documento recepcional iii****DEDICATORIAS iv****AGRADECIMIENTOS v****Lista de tablas y figuras ix***Tablas ix**Figuras x***INTRODUCCIÓN 12****CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 15***1.1 Marco conceptual 15*

1.1.1 Lectura 15

1.1.1.1 Estudios sobre literacidades 18

1.1.1.2 Leer en el mundo digital 21

1.1.1.3 La promoción lectora 23

1.1.2 Género: un componente de la sexualidad 25

1.2 Marco teórico 30

1.2.1 Teoría del aprendizaje sociocultural 30

1.2.2 Teoría dialógica del aprendizaje 31

1.3 Revisión de casos similares 32

1.3.1 Promoción de la lectura con policías 33

1.3.2 Promoción lectora: aprendizaje dialógico con personas adultas 35

1.3.3 Género a través de la lectura 36

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 38*2.1 Contexto de la intervención 38**2.2 Delimitación del problema y objetivos 40*

2.2.1 Problema general y específico 40

2.2.2 Problema concreto de la intervención 42

2.2.2.1 Práctica lectora 42

2.2.2.2. Género 48

2.2.3 Objetivo general 50

2.2.4 Objetivos particulares 50

2.2.5 Hipótesis de la intervención 51

2.3 *Estrategia de la intervención y la investigación* 51

2.4 *Procedimiento de evaluación* 55

2.5 *Procesamiento de evidencias* 57

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 58

3.1 *Presencia en el taller* 58

3.2 *Desarrollo de las actividades: una descripción etnográfica* 61

3.2.1 Lecturas breves 61

3.2.2 Escritura sobre una figura paterna 66

3.2.3 ¡Ve de pesca! 69

3.2.4 Destino de mujer 72

3.2.5 Círculo de lectura: El huésped 75

3.2.6 El juego de la desinformación 78

3.2.7 Lecturas independientes 80

3.2.8 Instrucciones para ser policía 85

3.2.9 Las reglas para ser menos hombre o mujer 88

3.3 *La visión de las personas participantes* 91

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 103

REFERENCIAS 112

APÉNDICES 126

Apéndice A. Encuesta sobre percepciones y hábitos de lectura 126

Apéndice B. Gráficas de las respuestas de la encuesta sobre hábitos y percepciones de la lectura 136

Apéndice C. Guía de círculo focal 152

Apéndice D. Cartografía lectora 153

Apéndice E. Relación de las actividades, objetivos y estrategias 156

Apéndice F. Cuestionario sobre las percepciones del taller 160

Apéndice G. Guía de entrevista final 165

Glosario 166

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Registro de asistencias de cada participante y medidas de tendencia central del grupo*

58

Figuras

- Figura 1. *Actividades que se acostumbra a hacer durante el tiempo libre* 136
- Figura 2. *Actitudes ante la lectura* 137
- Figura 3. *Gusto por la lectura* 137
- Figura 4. *Motivos por los que se practica la lectura* 138
- Figura 5. *Motivos por los que no se practica la lectura* 139
- Figura 6. *Motivos por los que no se practica la lectura* 139
- Figura 7. *Tiempo dedicado a la lectura por gusto* 140
- Figura 8. *Dificultad para leer* 140
- Figura 9. *Espacios donde se suele leer* 141
- Figura 10. *Hábitos particulares de lectura* 142
- Figura 11. *Materiales de lectura contemplados en la encuesta que las personas participantes frecuentan* 143
- Figura 12. *Frecuencia con la que se lee o publica en redes sociales* 143
- Figura 13. *Lectura de libros actualmente y en algún momento de la vida* 144
- Figura 14. *Frecuencia de lectura de libros* 144
- Figura 15. *Tipo de libros leídos por gusto* 145
- Figura 16. *Formato de los libros que se leen* 146
- Figura 17. *Procedencia de los libros leídos* 146
- Figura 18. *Presencia de libros en el hogar* 147
- Figura 19. *Tipo de libros en el hogar* 148
- Figura 20. *Frecuencia de lectura de sitios web* 148
- Figura 21. *Frecuencia de lectura de periódicos* 149
- Figura 22. *Características de la lectura de periódicos* 149
- Figura 23. *Frecuencia de lectura de blogs* 150
- Figura 24. *Frecuencia de lectura de revistas* 150
- Figura 25. *Formato de las revistas que se leen* 150
- Figura 26. *Frecuencia de lectura de cómics o historietas* 151
- Figura 27. *Formato de los cómics o historietas que se leen* 151
- Figura 28. *Asistencias de los y las participantes por sesión* 60
- Figura 29. *Relación de participantes que realizaron las actividades independientes* 81

Figura 30. *Captura de pantalla del grupo de WhatsApp donde se comparten textos en imagen y escritos* 84

Figura 31. *Captura de pantalla del grupo de WhatsApp donde se comparten textos en PDF* 85

Figura 32. *Temas sobre los que hubo algún cambio de percepción* 91

Figura 33. *Actividades favoritas de la intervención* 93

Figura 34. *Textos favoritos de la intervención* 99

INTRODUCCIÓN

La lectura es un espacio de luchas simbólicas, culturales e individuales. En su práctica se juegan relaciones de poder que influyen en cómo es percibida y llevada a cabo, además de que su valoración depende del contexto histórico sociocultural donde se ejecuta. A su vez, los eventos mediados por textos están determinados por las interacciones sociales y por los trayectos biográficos de quienes la practican.

Estas características deben tomarse en cuenta dentro de cualquier intervención que tenga el propósito de modificar algunos de estos elementos. En el caso del presente trabajo se buscó fomentar la práctica lectora y la sensibilización en torno a temáticas de género en un grupo de personas pertenecientes a la Policía Municipal de Xalapa, Veracruz, mediante un taller de lectura y escritura.

La principal herramienta para lograr este propósito fue el diálogo. Gracias a él se transformaron significados: no solamente de algunas de las valoraciones y prácticas de sus participantes, sino de las ideas que, como facilitadora, se tenían sobre la policía y sobre la práctica lectora. Al mismo tiempo, el diálogo permitió comprender algunas de las representaciones y conductas que giraban en torno a las literacidades de los y las participantes. Este entendimiento, que se fue tejiendo conforme avanzaba el taller, fue orillando a replantear las estrategias y algunos de los textos empleados. Ayudó a entender aciertos y desatinos, así como las limitantes y alcances que se iban presentando a lo largo del taller.

A la par, el diálogo en torno a la categoría social de género representó una trinchera desde la cual fue posible reflexionar las relaciones de poder que subyacían en el grupo, en el taller y en la práctica lectora de las y los policías. Partir de la idea de que el género es un acto performativo, además, dio pauta a ver cómo el trabajo también lo era: ser un o una policía influía

en las personas participantes más allá del horario laboral, trastocando, de alguna u otra manera, sus formas de relacionarse con los textos.

En esta línea es preciso mencionar que el diálogo se promovió partiendo de algunas de las discusiones que giran alrededor de las literacidades (Barton y Hamilton, 1988/2012; Boldt y Leander, 2020; Cassany, 2016; Colomer, 2001; Maine et al., 2019; Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018; Rockhill, 1987; Street, 1997). Al mismo tiempo, se tomó en cuenta cómo la era digital ha permitido la ruptura de los modelos unilaterales de producción de la información. Por otra parte, se retomaron algunas reflexiones que los feminismos, los estudios sobre masculinidades y la teoría *queer* han puesto sobre la mesa (Bard Wigdor y Artazo, 2017; Bourdieu, 2000; Butler, 2007; Connell, 2005; Conway et al., 2013; Córdova Quero, 2018; Erol y Cuklanz, 2020; Gutmann, 2000; Kimmel, 2005; Téllez y Verdú 2011). Estos temas se abordan de manera más profusa dentro del marco conceptual del primer capítulo de este trabajo y son los ejes conceptuales que le sostienen.

Después de ello se encuentra el segundo encabezado: el marco referencial, donde se exponen brevemente las teorías que se emplearon para sustentar las estrategias empleadas. Posteriormente, los objetivos, la delimitación del problema, así como las estrategias de intervención, evaluación y análisis empleadas se hallan en el apartado que contiene el diseño metodológico. Luego se hallan los resultados, es decir, la descripción etnográfica de cada sesión y la presentación de algunas de las voces de las personas que participaron en el taller. El trabajo cierra con las conclusiones y las recomendaciones para futuras investigaciones e intervenciones.

Finalmente, debe mencionarse que este proyecto partió de la convicción de que la práctica lectora permite al ser humano transformar su realidad y transformarse. Si bien leer no se correlaciona con ser buena persona (Domingo Argüelles, 2014), conocer la otredad es un primer

paso para empatizar con ella. Y la empatía se ha vuelto un poderoso instrumento para resistir, desplazar y subvertir tanto las formas de comprender a la lectura, como las maneras de entender el género.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

En la actualidad se vive en un mundo plagado de letras: desde los carteles publicitarios que invaden las calles de las ciudades, pasando por los nombres de negocios, pintas y puestos donde se venden periódicos, revistas y libros; para llegar a los dispositivos móviles de los que resulta tan complejo separarse. Esas letras pueden ser leídas por la gran mayoría de la población, según los avances de alfabetización del país. Sin embargo, ¿leer se reduce a un acto de decodificación? ¿Están implicadas las mismas destrezas al pasar los ojos por un espectacular que al leer con profusa concentración un texto?

Para iniciar, reducir es, quizás, un verbo muy duro pues poder decodificar las palabras es un acto por sí mismo sorprendente. Sobre todo tomando en cuenta que la lectura y la escritura son actividades para las que no estaba preparado el cuerpo humano. Según diversas personas especialistas, el cerebro no posee áreas destinadas especialmente para leer y escribir, sino que parecen ser funciones en proceso de evolución que filogenéticamente se siguen perfeccionando (Cordón García, 2018a; Manguel, 2014).

Estos avances —vistos desde la perspectiva de Vygotski (2009), de la que se hablará con mayor profundidad en el apartado teórico— son producto de la interacción dialéctica de las personas con su entorno sociocultural e histórico. La adquisición del lenguaje oral y escrito requiere de la inmersión del sujeto en la cultura, en donde se aprenden los códigos que permiten dar sentido a las palabras, así como las reglas que las regulan. Y esto tiene implicaciones en el desarrollo: el aprendizaje de la lectoescritura modifica las estructuras cerebrales (Cordón García, 2018a).

Cassany (2016) explica que, bajo la visión sociocultural, leer es una práctica que está inserta en otras actividades sociales y verbales. Comprender a la lectura como práctica, da énfasis a sus aspectos comunitarios, ideológicos y personales. El mismo autor continúa explicando que el aprendizaje de la lectura “se concibe como un proceso de apropiación personal de artefactos y prácticas preexistentes en la comunidad, además de la adquisición de conocimientos y del desarrollo de destrezas” (p. 190). En otras palabras, se admite que leer es un acto de decodificación, pero que está contextualizado histórica, cultural y socialmente.

Sobre las destrezas requeridas para leer, Márquez Hermosillo y Valenzuela González (2018) proponen seis grupos de habilidades: visuales, técnicas, cognitivas, estratégicas, afectivas y sociales. Las primeras aluden al control motor ocular que permite fijar la mirada y hacer una lectura fluida. Las segundas, al dominio de los soportes en los que se lee: ya sean físicos, como los libros, o virtuales, como la lectura en pantallas. En tercer lugar, las habilidades cognitivas comprenden las funciones que permiten interpretar, analizar, sintetizar, abstraer, cuestionar e inferir información de los textos. Lo que se consigue gracias a las destrezas estratégicas, que son toda acción que el o la lectora emplea para dirigir su lectura; por ejemplo, seleccionar y localizar información, o tomar notas sobre lo leído. Por su parte, lo afectivo se relaciona con la motivación y las emociones involucradas en la lectura.

Finalmente, las destrezas sociales incluyen los procesos de diálogo que permiten la construcción colectiva de significados (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018). Esto último se correlaciona con la idea de que mediante la interacción social, se pueden guiar procesos de aprendizaje dialógico y sociocultural que facilitan la adquisición de cada una de estas habilidades.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés) estipula que la competencia lectora incluye (a) leer de manera fluida, (b) saber localizar información, (c) comprender el sentido y significado de lo que se lee, y (d) evaluar y reflexionar sobre la veracidad, calidad y estilo de los textos (OECD, 2019). Si bien se podría argüir que estos parámetros se inscriben dentro de una visión que homogeneiza a las literacidades —esto es, de una cultura dominante y enmarcada en lo escolar (Rockhill, 1987)— debe reconocerse que muchas de estas habilidades se vuelven una exigencia en algunos contextos, particularmente, de corte institucional.

Retomando el primer punto de la OECD (2019), leer fluidamente se logra cuando las personas pueden reconocer las palabras y decodificarlas. El segundo, implica poder discriminar la información relevante y útil para los objetivos de quien lee. Aunado a ello, la evaluación y reflexión requieren que la persona lectora juzgue la calidad y credibilidad de los textos, compare lo leído con sus conocimientos y experiencias previas, y que sea capaz de conciliar contradicciones entre estos elementos.

En cuanto a la comprensión, entra en juego el reconocimiento de la *macroestructura* del texto, esto es el significado global que impregna y da sentido a lo que se lee (Puente et al., 2019). Dicha habilidad permite que las y los lectores organicen la información, la jerarquicen y abstraigan ideas. La comprensión, además, exige de la actitud activa de quien lee, tanto para construir los significados, como para incorporar lo leído a los propios esquemas cognitivos, o crear nuevos (Martínez et al., 2019; Puente et al., 2019). Aunado a esto, como explica Domingo Argüelles (2014), la construcción del sentido no es meramente racional: también leemos desde la emoción y los sentimientos. Se suma que la interpretación de los textos es afectada por las

lecturas anteriores: leer es un proceso acumulativo, donde el sentido se construye sobre lo que se ha leído antes (Manguel, 2014).

Es por todo lo anterior que cada persona interpreta lo que lee desde su propia experiencia y matrices de significados. La organización de la experiencia se interrelaciona con el contexto histórico-cultural y con el trayecto biográfico de cada ser humano. Son estas razones por las cuales Domingo Argüelles (2014) argumenta que los textos son “plurivalentes y plurisignificativos, es decir no contienen una única posibilidad de interpretación ni una única Verdad Absoluta” (p. 57). Estas ideas son congruentes con la propuesta de las literacidades, que sostiene que la lectura es situada y que cada ser humano tendrá, inevitablemente, sistemas de significados distintos, tan plurales como cuerpos y trayectorias biográficas conviven en el mundo.

1.1.1.1. Estudios sobre literacidades. Los estudios sobre literacidades son una forma de aproximarse a la lectura a través de la comprensión de la literacidad y del lenguaje como prácticas sociales (Street, 1997). La *literacidad*, explican Márquez Hermosillo y Valenzuela González (2018), es un neologismo de *literacy* que actualmente se refiere al conjunto de habilidades retóricas, sociales y culturales que se emplean al leer y escribir.

Por su parte, Barton y Hamilton (1988/2012) conceptualizan a la literacidad como cualquier evento mediado por un texto escrito, entendiendo como *evento* a toda actividad en que la palabra escrita cumple algún papel. Los eventos, a su vez, suelen estar estructurados de acuerdo con las expectativas sociales y culturales, ya sea como parte formal de una institución o de manera informal, como lo es utilizar textos dentro de una dimensión comunitaria o doméstica. Ejemplo de lo primero sería emplear o generar un texto —tareas, informes, reportes, etcétera— en la escuela o en el trabajo. En tanto en el segundo grupo podría entrar el uso de redes sociales,

el intercambio de recetas de cocina o incluso escribir un diario. Aunado a esto, la misma actividad puede cumplir múltiples funciones en un mismo contexto y cada evento puede ser significado de manera diferente por cada persona que participe en él.

Para comprender por qué sucede esto, es menester mencionar que la literacidad es un instrumento que incide en la construcción de mundos posibles, en las subjetividades y en la interpretación de la realidad: la lectura y escritura son extensiones de la identidad, de los intereses y roles de las personas; son moralmente reguladas y tienen un significado simbólico (Barton y Hamilton, 1988/2012; Colomer, 2001; Rockhill, 1987). Es por ello que se puede afirmar que las prácticas lectoras interactúan dialécticamente con las personas, ya que la literacidad puede cambiar la vida de los seres humanos, a la par que es construida a través de las interacciones sociales.

Por otra parte, es necesario reconocer que la literacidad, así como su valoración, depende del contexto sociocultural donde se lleva a cabo (Barton y Hamilton, 1988/2012). En ese tenor, no es posible separar la literacidad de las prácticas discursivas, institucionales y de poder, ni de las políticas sociales y pedagógicas de su producción y lectura (Rockhill, 1987). Es por ello que Cassany (2016) plantea que los textos son artefactos sociales y políticos, es decir, tienen una intencionalidad, son situados, y se pueden emplear “para ganar estatus y poder o para fortalecer la identidad de personas y grupos en detrimento de otros” (p. 190). En ese sentido, es comprensible la afirmación de que la literacidad está territorializada entre elementos raciales, de género y de clase (Boldt y Leander, 2020), pues éstas son categorías bajo las que pueden analizarse las relaciones de poder.

Esta visión ha permitido vislumbrar por qué existen prácticas más dominantes e influyentes, así como otras que son invisibilizadas y desvalorizadas. La literacidad, entonces, se

vuelve un campo de poder, una arena de luchas simbólicas, culturales e individuales, donde se reproducen valores hegemónicos, a la par que es un dispositivo potencial de transformación e incluso de empoderamiento. Esto último, siempre y cuando se mantenga una interacción horizontal entre las y los participantes del evento letrado, el cual debería surgir de las necesidades e intereses de los grupos y no bajo la visión dominante de la lectura (Rockhill, 1987).

A lo anterior se suma que no existe una única forma de leer, sino que existen múltiples y dinámicas maneras de usar y significar la literacidad. Dentro de cada sociedad, cultura, sector y grupo social se particularizan el valor, significado y experiencia de la práctica lectora. Es por ello que se habla de literacidades, en plural, como una forma de reconocer esta diversidad, así como a las relaciones de poder que subyacen a dicha práctica (Barton y Hamilton, 1988/2012; Street, 1997). Siguiendo esta misma línea, se sostiene que la lectura es una práctica social en constante diálogo y transformación que tiene lugar en un mundo multicultural (Maine et al., 2019).

Ante esta perspectiva, hay que reconocer que el aprendizaje de las literacidades implica la apropiación de las prácticas preestablecidas (Cassany, 2016), por parte de los grupos —formales e informales— y los individuos, como seres con capacidad de agencia. Dicha apropiación resulta del diálogo de la persona lectora con los significados del texto y la práctica misma, situación que da pie a pensar que las interpretaciones de los textos y los significados que se les dan, pueden ser reproducidos y aprendidos, aunque también pueden ser resistidos, subvertidos y negociados, pues la interacción dialógica puede darse de manera crítica (Street, 1997).

La lectura crítica, de acuerdo con Márquez Hermosillo y Valenzuela González (2018), implica ser consciente de la pluralidad de significados que tienen los textos, así como de los presupuestos e intenciones de poder que los atraviesan. Para llegar a ese nivel es preciso manejar

el conjunto de destrezas visuales, técnicas, estratégicas, cognitivas, afectivas y sociales ya expuestas anteriormente, las cuales posibilitan que el ser humano decodifique, comprenda, retenga, analice, valore, relacione y se apropie de las prácticas lectoras. Y debido a la enorme cantidad de información existente en la era digital, estas habilidades cobran una relevancia aún mayor: ya no basta con comprender los textos, sino es necesario mantener una visión crítica que permita reconocer su veracidad y las relaciones de poder que le subyacen.

1.1.1.2 Leer en el mundo digital. El desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha provocado cambios vertiginosos: empezando por el incremento de las posibilidades de comunicación, hasta llegar a nuevas configuraciones dentro de las relaciones sociales, culturales y económicas (Cordón García y Jarvio Fernández, 2015). Esto ha irrumpido en las prácticas lectoras de manera directa y sin precedentes: muchos grupos sociales que históricamente no habían tenido acceso a la lectura se han acercado a ella gracias a que han surgido nuevas formas de leer (Gómez et al., 2016). Hay dispositivos especializados para hacerlo, que son extensiones de la lógica en papel, al mismo tiempo que se puede leer en dispositivos móviles, multitareas.

Además, los espacios digitales han permitido la creación de nuevas realidades textuales, en las cuales los roles y las formas de relacionarse entre personas autoras, lectoras, editoras y críticas han cambiado: los límites se han diluido. Existen nuevas identidades como las de las personas *escrilectoras* y *booktubers*, así como una nueva proliferación de autorías colectivas y otras provenientes de máquinas; comienzan a existir libros escritos colaborativamente en redes sociales, hay posibilidad de autopublicación y autoedición, al mismo tiempo, la interactividad de las y los usuarios permite la edición y actualización constante de contenidos (Cordón García, 2018a, 2018b; Morales Sánchez y Escandell Montiel, 2020).

Las anteriores circunstancias han generado permutaciones agigantadas en las formas de leer y escribir de los seres humanos, así como en la comprensión del mundo de las personas que están insertas en las prácticas de las literacidades. Cordón García y Jarvio Fernández (2015) hablan sobre el asunto, explicando que estas transformaciones han facilitado un giro social de la lectura y la escritura, las cuales han dejado de ser actos individuales para ser colaborativos. Morales Sánchez y Escandell Montiel (2020) agregan que se ha desacralizado la literatura, pues géneros y voces que antes eran excluidos dentro del circuito editorial han hallado un espacio para expresarse y ser compartidos.

Conjuntamente, las lecturas pueden ser multimodales: texto, audio, imágenes y videos empiezan a convivir, dando lugar a experiencias lectoras más complejas, variadas e interactivas. Sobre el asunto, García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2019) hablan de los audiolibros y de los podcasts, los cuales son recursos que han permitido una vuelta a la transmisión oral de las historias, con múltiples beneficios: (a) potenciar la actividad cognitiva, (b) fomentar la interactividad, (c) facilitar el desarrollo multitarea, (d) favorecer la inclusión, y (e) contribuir a la comprensión lectora, cuando se escuchan con atención. Y todas estas cualidades permiten justificar el uso de textos diversos dentro de las estrategias de esta intervención.

Regresando al tema inicial, debe considerarse que no todo es miel sobre hojuelas: la lectura en las pantallas también ha dado lugar a nuevos retos. Para iniciar, la digitalización ha intensificado las desigualdades económicas de las naciones. Basta con saber que unas 3 600 millones de personas no tienen conexión a Internet y por lo tanto no pueden acceder a la información contenida en la red (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020). Además, la práctica lectora eficiente requiere que las y los lectores puedan interactuar con los diversos soportes y formatos en los que se presentan los textos, es decir, que posean habilidades digitales

e informativas (López-Yepes, 2019). De igual manera, la lectura digital exige que el cerebro tenga que encargarse de una mayor cantidad de tareas, lo que puede provocar una peor comprensión (Cordón García, 2018a).

En otras palabras, la lectura digital ha permitido que la lectura sea accesible para más personas y ha dado lugar a nuevas experiencias lectoras, más diversas y complejas. Empero, la necesidad de manejar habilidades extra, complejiza la comprensión y vuelve necesario desarrollar estrategias para construir los significados con una postura crítica y reflexiva. La clave para conseguir lo anterior se encuentra en la interacción social, medio por el que se puede iniciar a una persona en la lectura por placer y en la interpretación crítica de los textos.

1.1.1.3 La promoción lectora. Se suele reproducir el discurso de que leer debe ser funcional y obligatorio, castigando las lecturas catalogadas de ociosas y banales para el sistema productivo (Domingo Argüelles, 2014). Ello no sólo refuerza la idea de que la lectura es algo aburrido y solemne, sino que alimenta los imaginarios de que leer es una práctica exclusiva para ciertos sectores. Esta representación cierra las puertas para la adquisición del capital cultural que sí se precisa para la comprensión, evaluación y reflexión de los textos, pero no para su disfrute. A leer se aprende leyendo, en un círculo virtuoso que parte del placer y puede derivar en la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades que, a su vez, permiten comprender los textos y disfrutarlos aún más.

Bajo esta lógica y buscando atender los bajos niveles de lectura en el país —que se exponen en la delimitación del problema de este trabajo—, ha surgido la tarea de promoción de la lectura, la cual se especializa en el desarrollo de estrategias que permiten acercar a las personas al mundo de la lectura a través de la socialización. Imitación, acompañamiento durante la lectura, compartir historias de manera oral y promover la escritura son algunas de ellas

(Garrido, 2004). Por su parte, Daniels (2002) enumera que un programa balanceado de promoción de la lectura puede estar conformado por (a) lectura en voz alta, (b) lectura colaborativa, (c) lectura guiada, (d) lectura independiente, (e) escritura colaborativa, (f) escritura interactiva, (g) escritura guiada, y (h) escritura independiente.

La lectura en voz alta, de acuerdo con Cassany (2007), puede ser un instrumento mediador del aprendizaje sumamente efectivo, siempre y cuando se guíe a la audiencia en las tareas de interpretación y construcción del sentido del texto. Esta labor se puede conseguir mediante la escenificación de los textos y la promoción de un diálogo que involucre a quien lee, a quien escucha y al texto mismo. Asimismo, el uso de técnicas, tácticas e instrumentos lúdicos habilita la generación de espacios de aprendizaje intrínsecamente motivantes, donde la colaboración y la experimentación son bienvenidas (Walsh, 2020).

Al mismo tiempo, Álvarez-Álvarez (2016) expone que dentro de este quehacer tienen lugar algunas propuestas que se basan en la teoría del aprendizaje dialógico. Algunas intervenciones que se han realizado bajo este encuadre destacan por provocar transformaciones a nivel individual y social: las personas que participan cambian su autoconcepto, lo que contribuye a modificar las relaciones que sostienen con sus entornos (Valls et al., 2008). Los círculos de lectura —técnica que se intentó emplear en este proyecto— parten de esta visión teórica, con la particularidad de que buscan estudiar colaborativamente un tema —desde una persona autora, hasta problemas socialmente relevantes— a través de una obra literaria (Álvarez-Álvarez, 2016).

Teniendo esto en mente, y tras la revisión sobre los conceptos de literacidades, lectura en medios digitales y promoción de lectura, se pasará a exponer el segundo eje del marco conceptual en el que se enmarca este proyecto: el género. Para ello se presenta una brevíssima exposición sobre lo que significa, sus implicaciones culturales y cómo influye en la

configuración de mujeres, hombres, y personas LGBTIQ+, cuya sigla se desglosará en el siguiente encabezado.

1.1.2 Género: un componente de la sexualidad

Dentro de las sociedades occidentalizadas coexisten múltiples realidades e identidades sexogenéricas; no obstante, impera un sistema *heteropatriarcal*, el cual es:

Aquel sistema y organización social donde no solo prevalecen los criterios del machismo, sino que además solo se entienden como “normales”, “naturales” o “humanas” las prácticas sexuales, afectivas, emocionales y románticas exclusivamente entre varones con mujeres, es decir, las heterosexuales. (Córdova Quero, 2018, p. 106)

En otras palabras, el heteropatriarcado se basa en el esencialismo binario, donde la única forma “normal” de experimentar la sexualidad es ser un hombre o una mujer *cisgénero* y heterosexual. El término cisgénero alude a las personas cuyo sexo asignado al nacer se alinea a la expectativa social del género (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2016) y su uso “busca eliminar la supremacía heterosexual en las definiciones de las personas, con el fin de adjudicar a cada ser humano, incluidas/os las y los heterosexuales, una característica particular” (Córdova Quero, 2018, p. 112).

Esto puede ser comprendido y estudiado desde una perspectiva queer, la cual busca visibilizar las incoherencias del trinomio deseo, sexo y género en el que se basa la heterosexualidad (Córdova Quero, 2018). De acuerdo con Butler (2007), pionera de este enfoque, el género es un acto *performativo* inscrito en un conjunto de normas socialmente impuestas que configuran, animan y delimitan a las personas, basándose en diferencias corporales asociadas al sexo.

El uso de lo performativo comenzó haciendo alusión a la cualidad del lenguaje para convertirse en acción, a “la capacidad de ciertos enunciados para hacer algo” (Johnson, 2014, p. 13). En la actualidad, permite describir la profundidad temporal del performance, el cual siempre implica una “relación entre presente (realización del acto), pasado (memoria) y futuro (efecto performativo)” (Johnson, 2014, p. 13). En el género implica que ser hombre o ser mujer es repetir las normas sociales que dictan cómo debe comportarse cada uno de los sexos.

Es por ello que el trinomio género, sexo y deseo determina las características, comportamientos, roles y expectativas que se esperan de las personas; además, las estructuras de poder en donde se inscribe se perpetúan a través de las instituciones, la legislación y de las interacciones sociales cotidianas (Bard Wigdor y Artazo, 2017; Facio y Fries, 2005). Dichas normas también son histórica y culturalmente delimitadas, a la par que son producidas, reproducidas, transformadas, desplazadas y subvertidas todo el tiempo a través de las dinámicas sociales y de poder que las subyacen (Butler, 2007). Es decir, los mandatos sociales no son aprehendidos de manera homogénea. A lo que se suma que la construcción de la identidad sexual de las personas es una ficción constantemente reafirmada y redefinida en distintos contextos, simultáneamente políticos y personales, a través de la aceptación —que puede ser parcial—, negación o reinterpretación de las normas (Conway et al., 2013).

No obstante, el esencialismo binario busca que las personas encajen sus identidades, deseos y vidas dentro de su proyecto biopolítico, por lo que castiga a quienes salen de él y recompensa con privilegios a quienes cumplen sus mandatos (Erol y Cuklanz, 2020). Aunque, como ya se mencionó, el proceso de construcción de la identidad es complejo y ajustarse a la visión hegemónica no es una cuestión de voluntad. Del mismo modo, se puede ser heterosexual y cisgénero, y aun así no adherirse al sistema hegemónico (Córdova Quero, 2018).

Bajo esta visión se puede comprender la persecución violenta y sistemática de cualquier persona con una expresión e identidad sexual, característica sexual y/o orientación sexual que salga de la norma (Bard Wigdor y Artazo, 2017), lo que provoca que las personas LGBTIQ+ sean especialmente vulnerables a la discriminación y a la negación de sus derechos. Pero antes de pasar a los datos que lo demuestran, es preciso desglosar estas siglas.

Las letras LGBTIQ+ incluyen a personas lesbianas, gays, bisexuales, *trans*, intersexuales y queer. Lo *trans* es:

Un término paraguas —que incluye la transexualidad, la transgeneridad, el travestismo, las manifestaciones drag otras variaciones— con la finalidad de describir las diferentes variantes de la identidad, experiencia y expresiones de género, cuyo común denominador es la no conformidad entre el sexo asignado al nacer y la identidad y/o expresión de género, que ha sido tradicionalmente asignada a éste. (CONAPRED, 2016, pp. 8-9)

En tanto, el “+” es una manera de incorporar a cualquier otra forma de la diversidad sexual no normativa, como lo pueden ser quienes se reconocen como asexuales, pansexuales, personas de género fluido o personas no binarias

Y las formas de discriminación que sufren estas personas son diversas. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2017) reporta que 30.1 % de las personas con alguna orientación sexual distinta a la heterosexual fue víctima de discriminación. En tanto, 72 % de las personas *trans* percibe que sus derechos se respetan poco o nada, siendo el porcentaje en el caso de orientaciones no hegemónicas del 66 %.

A ello habría que sumar la falta de información demográfica de la comunidad no binaria, intersexual y queer, así como la infinidad de investigaciones sobre el tema que resaltan cómo la integridad y bienestar de este grupo se ve atacada y vulnerada constantemente (por ejemplo

Balza, 2009; Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015; Córdova Quero, 2018; Grupo de Trabajo Queer, 2005). También vale la pena agregar que las personas LGBTIQ+ son especialmente vulnerables de sufrir acoso escolar; agresión física, médica, psiquiátrica y sexual; expulsión del hogar familiar; y negación de los derechos a la salud y al trabajo (Libres e iguales, 2018).

Empero, aun siendo un hombre o una mujer, cisgénero y heterosexual se pueden experimentar las consecuencias de vivir en un sistema patriarcal. Por una parte ellos tienen que estar en constante defensa de su virilidad, signo de una tremenda vulnerabilidad; mientras que ellas sufren de procesos de exclusión y violencia sistemática (Bourdieu, 2000; Connell, 2005). Esto cobra sentido si se contempla que el patriarcado coloca a los hombres en una posición privilegiada, de poder; en tanto las mujeres representan la alteridad, el no ser (Butler, 2007). Existe una relación de subordinación, histórica y culturalmente construida, de las mujeres ante la dominación de los hombres (Bourdieu, 2000; Connell, 2005).

No obstante, dicha relación es, a su vez, compleja. El sexo y el género interactúan con otras categorías sociales —raza, origen étnico, clase, edad, entre otras— que acrecientan o atenúan las desigualdades de ambos grupos (Bard Wigdor y Artazo, 2017; Facio y Fries, 2005). De ahí que existan grupos de hombres y mujeres con mayores privilegios y poder, a costa de mayor vulnerabilidad y subordinación de otros y otras (Bard Wigdor y Artazo, 2017; Connell, 2005). Es imposible homogenizar las experiencias, expresiones y realidades de hombres y mujeres; a la par, existen múltiples formas de vivir la propia masculinidad y la feminidad, materia de análisis de los feminismos y los estudios sobre nuevas masculinidades.

Como muestra de la vulnerabilidad que viven los hombres, en un panorama más amplio de la criminalidad y la violencia, ello son, paradójicamente, la causa y la víctima más frecuente

de delitos. En 2018, el 89.5 % de los homicidios registrados fueron en contra de hombres de entre 15 y 29 años, mientras que el 85 % de las violaciones a la ley fueron provocadas por un varón (Navarro, 2019). Al mismo tiempo, las principales causas de deceso en varones —durante el 2017— se vinculan con accidentes y agresiones: un poco más de la mitad de las muertes de mexicanos de 15 a 34 años se debieron a estas causas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019).

Estas situaciones pueden explicarse si se agrega que la virilidad es la “aptitud para el combate y el ejercicio de la violencia” (Bourdieu, 2000, p. 68), por lo que promueve comportamientos de riesgo como una forma de demostrar valor. A esto se suma que la virilidad está sometida a prueba todo el tiempo, pues debe ser validada a ojos de otros varones, generando que los hombres cisgénero heterosexuales que buscan resistir a los ideales hegemónicos de masculinidad, sean propensos a vivir experiencias negativas cuando lo intentan, lo que afecta directamente a su salud mental (McKenzie et al., 2018).

Acerca del grupo de las mujeres es evidente que:

La violencia contra las mujeres y las niñas es una de las violaciones a los derechos humanos más recurrente, reiterada y extendida en todo el mundo. Es una forma de discriminación que impide su acceso a oportunidades, socava el ejercicio de sus derechos fundamentales y tiene consecuencias en la salud, la libertad, la seguridad y la vida de las mujeres y las niñas, así como un impacto en el desarrollo de los países y lastima a la sociedad en su conjunto.

Niñas, mujeres jóvenes, adultas y mujeres mayores viven en riesgo constante de sufrir algún tipo de violencia. (Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres [ONU Mujeres], 2020, p. 5)

Y México un país donde este problema es una realidad palpable y lacerante, sobre todo, en el estado de Veracruz, el cual ocupa el primer lugar en feminicidios (Martínez, 2019).

Ante este panorama, surge la necesidad de generar y promover diálogos en torno al género con una mirada queer, donde se busque el reconocimiento de las alteridades sexo genéricas y de las formas en que las normas heteropatriarcales perjudican el bienestar de la sociedad en general. Estos son hilos de conversación especialmente necesarios dentro de las instituciones gubernamentales, las cuales son las encargadas de promover acciones que aseguren el bienestar de la población, tal y como lo es la Policía Municipal.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Teoría del aprendizaje sociocultural

La teoría del aprendizaje sociocultural postula que desarrollo y aprendizaje son procesos que se interrelacionan a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotski, 2009). La ZDP es la distancia existente entre dos niveles de desarrollo: el real y el potencial. El primero hace referencia a las capacidades mentales que una persona posee y que despliega para resolver un problema por sí misma. En contraste, el nivel potencial está determinado por la posibilidad de resolver un problema bajo la guía de una persona experta o en colaboración de otras personas: es en la interacción social donde se crean andamiajes que permiten nuevos aprendizajes.

Estos andamiajes —como explica Vygotski (2009)— sólo son posibles gracias al uso de signos. Los signos actúan como instrumentos de la actividad simbólica, como unidad dialéctica entre individuo y cultura. Y el instrumento más importante del ser humano es el lenguaje, medio de comunicación social por excelencia que es, a la par, una función mental que permite organizar el propio pensamiento. Es decir, pensamiento y lenguaje están interrelacionados pues para esta teoría toda función mental es la interiorización de una relación social.

Esta visión es compatible con el enfoque de las literacidades, donde los sistemas de lenguaje y escritura son instrumentos íntimamente ligados a los “aspectos comunitarios (ámbito social, grupos, interacciones, función), culturales (tradición histórica, productos, simbología), ideológicos (estatus social, poder) y personales (rol, identidad)” (Cassany, 2016, p. 187). Además, la concepción del aprendizaje a través de procesos intersubjetivos que se establecen dentro de las interacciones sociales, permite reafirmar la importancia de promover la lectura a través de la socialización. Es mediante la ZDP que se puede impulsar el desarrollo y aprendizaje de las personas, en particular, dentro de los procesos de construcción de significados y en la comprensión de los textos. En particular, el foco de atención sobre los procesos sociales de la construcción de significados es explorado por la teoría dialógica de la que se habla a continuación.

1.2.2 Teoría dialógica del aprendizaje

La teoría dialógica del aprendizaje propone que los seres humanos aprenden mediante interacciones dialógicas, pues los conocimientos y significados son construidos gracias a la interacción social (Valls et al., 2008). Dichas relaciones no se reducen a un simple intercambio de palabras: el diálogo crea un puente entre cultura y ser individual, por lo que tiene lugar en todo espacio donde haya una manifestación o discurso humano.

En ese tenor, el lenguaje afecta directamente los procesos del pensamiento, pues es a través de las formas gramaticales que se puede representar la realidad desde diferentes visiones y matices (Bakhtin, 2004). El uso del lenguaje siempre está abierto a debate: los significados se impugnan y negocian en cada interacción social; incluso cuando es empleado por una sola persona tiene un componente social: las palabras están cargadas de los significados que otros y otras les han conferido (Street, 1997).

Es por ello que, bajo esta visión, leer es en sí mismo un proceso dialógico. En palabras de Valls et al. (2008):

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. (p. 82)

Dicho de otra forma, la práctica lectora consiste en la impugnación y aplicación de los significados. Su apropiación se lleva a cabo gracias al diálogo con y sobre los textos. Es por ello que Valls et al. (2008) continúan explicando que la cooperación no sólo promueve la comunicación, sino que el diálogo permite el dominio instrumental de la lectura, es decir, de las destrezas cognitivas, individuales, contempladas en la competencia lectora.

Y tras esta breve explicación, se vuelve evidente la relación entre esta teoría con los estudios sobre literacidades: al igual que el enfoque sociocultural, el foco de atención de la literacidad se mantiene en las interacciones sociales.

1.3 Revisión de casos similares

En este apartado se expondrá el estado del arte en materia de intervenciones e investigaciones que se han realizado en torno a: (a) promoción de la lectura con policías, (b) promoción lectora basada en el aprendizaje dialógico con personas adultas, y (c) estudios donde se han trabajado temas de género a través de la lectura. Esto con la finalidad de presentar los puntos más relevantes de dichos trabajos, cuyo análisis y lectura sirvieron para enriquecer este proyecto y desarrollar una mejor intervención.

1.3.1 Promoción de la lectura con policías

Acerca del grupo de investigaciones en torno a la promoción con personal policiaco se encontró que existen programas gubernamentales en el país al respecto. “Literatura siempre Alerta” es una iniciativa que se lanzó en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, con el objetivo de sensibilizar a las personas policías a través de la literatura, enriqueciendo su visión del mundo y de su labor social (Taibo II, 2009). Según Navarro Arredondo (s.f.), esta estrategia formó parte de un programa para luchar contra la delincuencia y la inseguridad, mediante diversas acciones de prevención social que giraban en torno a siete ejes: salud, resistencia física, salud mental, ética profesional, técnica policiaca, conocimientos generales y lectura.

El mismo autor continúa explicando que, para conseguirlo, se generaron sesiones quincenales, donde el personal participaba en diversas dinámicas que giraban en torno a un texto previamente leído. Actividades lúdicas, lectura en voz alta, escritura y círculo de lectura fueron algunas de las estrategias empleadas. Como consecuencia del programa se reporta un decremento en los índices de criminalidad, pues desde su implementación las denuncias por robo de automóviles —son los únicos crímenes que siempre son denunciados— disminuyeron en un 50 %. Conjuntamente, las y los policías reportaron sentirse orgullosos de su trabajo y las quejas por mal comportamiento o abuso policial realizadas por la ciudadanía, a través de llamadas y mensajes escritos, disminuyeron.

No obstante, estas afirmaciones deben tomarse con escepticismo, pues el reporte carece del análisis necesario para demostrar la causalidad de la implementación del taller con estas variables. Tampoco se exponen todos los datos que dan pie a los resultados, ni cómo fueron obtenidos. A la par, debe considerarse que existieron problemas dentro de la misma intervención: hubo resistencia por parte de oficiales de mayor rango, las y los participantes demostraron apatía

en un principio, las personas monitores no contaban con formación adecuada y, sobre todo, existieron problemas con la metodología que sustentaba al curso y el funcionamiento de las capacitaciones.

Esto último se refleja en la falta de reportes de investigación, pues lo único que se encontró como evidencia del programa mencionado fue este informe, así como boletines y noticias. Aunque, debe reconocerse, del resto de programas sólo se hallaron comunicaciones. También parece que “Literatura siempre Alerta” es la única iniciativa que se mantiene vigente: inició el 13 de abril del 2005 (Navarro Arredondo, s.f.) y hasta octubre de 2020, el personal de seguridad pública seguía participando en actividades vinculadas con la lectura, ahora a través de la iniciativa “La lectura toca a tu ventana”, donde las y los policías fungieron como promotores y promotoras de lectura en el espacio público, al leer cuentos dirigidos a infantes (Gobierno Municipal Nezahualcóyotl, 2020).

Tomando estas consideraciones en cuenta, se enlistan otras tres propuestas gubernamentales. “Al Servicio de las Letras” fue un programa de fomento a la lectura que se implementó en la alcaldía de Coyoacán, Ciudad de México, para fortalecer el desarrollo profesional del personal de la Policía Bancaria e Industrial (PBI, 2011). El segundo es “Fomento a la lectura”, organizado por la Comisión Nacional de Seguridad con la finalidad de desarrollar hábitos lectores en policías federales, mediante la habilitación de 17 bibliotecas itinerantes (Policía Federal, 2016). Finalmente, Servín Vega (2007) reporta que “Letras en Guardia” formó a 669 policías, de todas las áreas de Seguridad Pública de la Ciudad de México, como promotores y promotoras en lectura para que generaran círculos literarios en sus centros de trabajo. También menciona que el proyecto había realizado, hasta ese momento, 170 sesiones en

las siete regiones de la Policía Sectorial, dentro de la dirección de Agrupamientos y con los cuerpos de las policías Auxiliar, y Bancaria e Industrial.

1.3.2 Promoción lectora: aprendizaje dialógico con personas adultas

Pasando a las intervenciones de promoción lectora basadas en el aprendizaje dialógico, destaca el trabajo de Álvarez-Álvarez (2016), el cual consistió en una revisión teórica sobre los clubs de lectura junto a un estudio de casos para conocer la relevancia de esta estrategia en la actualidad. La autora encontró que los clubs tendían a ser significados como espacios de oportunidades y nuevos horizontes por sus integrantes, siendo los principales motivos de participación la curiosidad, la motivación y el deseo de socialización. Igualmente, el diálogo que se daba en ellos permitía a las personas profundizar en los significados de las lecturas, afinar sus juicios y generar mayor tolerancia ante los textos que no resultan agradables. Se concluyó que los clubs son una práctica relevante, que puede ser aplicada en distintos lugares y que promueve el encuentro, intercambio, socialización, debate y reflexión de sus participantes.

En cuanto a la promoción de la lectura contemplando el uso de las TIC, Márquez Hermosillo y Valenzuela González (2018) desarrollaron una investigación para identificar y describir las habilidades, niveles y dimensiones de lectura que alcanzaban personas adultas con experiencia de lectura en pantallas. Como resultado hallaron que las TIC son una herramienta para el impulso y refinamiento de las habilidades visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas involucradas en la lectura. Igualmente reportan que el espacio virtual permite la representación, expresión e interacción de significados más allá de las líneas, a la par que está atravesado por factores afectivos y sociales.

Otra investigación sobre el tema fue la expuesta en una comunicación del Congreso Internacional de la Red de Universidades Lectoras por Lasarte-Leonet y Perales (2020). Este

trabajo, además, sirve como puente para seguir hablando sobre estudios donde se han analizado temas de género a través de la literacidad, por lo que su descripción se expone en el siguiente encabezado.

1.3.3 Género a través de la lectura

Leonet y Perales (2020) se plantearon como objetivo analizar el impacto de la lectura del libro *Stone Butch Blues* en un club de lectura feminista, donde se fomentaba la tertulia dialógica. Encontraron que la interacción social que se daba en las tertulias promovía el empoderamiento y transformación de las personas, como lectoras y como seres humanos. Asimismo, la lectura de material literario no canónico y feminista, junto con una crítica con perspectiva de género, permitió el cuestionamiento de visiones del mundo y la realidad, así como crear un glosario didáctico de masculinidades femeninas y de disidencias sexuales. Esto último derivado de la novela empleada, la cual narra las vivencias lésbicas, trans y no binarias de la persona protagonista.

Otro trabajo que se enmarca en esta línea es el de Davis (1997), en el cual la autora empleó la literacidad crítica para promover la deconstrucción de algunas ideas hegemónicas sobre masculinidad, lo que dio pauta a que las personas —en su caso, profesorado y estudiantado— reflexionasen sobre su propia configuración de género, así como la de otros y otras. A la par, esta estrategia abrió la posibilidad de que sus participantes volvieran consciente su posición en el sistema, al mismo tiempo que reconocían, e incluso celebraban, la multiplicidad de subjetividades existentes.

Finalmente, Mateos-Jiménez et al. (2018) realizaron una investigación para evaluar qué impacto generaba un relato sobre diversidad e igualdad en las percepciones de un grupo de estudiantes de educación primaria. Se partió de dos premisas principales. La primera es que tanto

la discriminación por sexo, como la ejercida por origen étnico son un problema que prevalece en nuestra sociedad y, en particular, dentro de las instituciones educativas. La segunda, que los cuentos y narraciones son un instrumento didáctico, transmisor de cultura y valores. Tras la aplicación hubo cambios estadísticamente significativos en la percepción de las diferencias entre hombres y mujeres: aumentó la creencia de que la inteligencia, la elección profesional y el desempeño en matemáticas y ciencias son características independientes del sexo.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

La Policía Municipal es una institución cuyo objetivo es coadyuvar al mantenimiento del orden y la paz pública. Su creación representa un intento de descentralización de la seguridad y el fortalecimiento de la autonomía local (Alvarado Mendoza, 2019), las cuales son cualidades que han permitido la generación de un modelo más democrático y comunitario, sobre todo, ante el fracaso que las estrategias tradicionales han enfrentado durante la crisis de seguridad que atraviesa al país (Alvarado Mendoza, 2019; Fondevila y Meneses Reyes, 2017).

Este es el caso de la Policía Municipal de Xalapa —en especial, de la subdirección de Prevención del Delito, donde se llevó a cabo la intervención— la cual ha buscado fortalecer los lazos de confianza con la ciudadanía a través de múltiples acciones. Entre ellas destaca la dignificación del trabajo policiaco, la generación de redes vecinales y la capacitación constante del personal. Dentro de las actividades de la tercera acción se enmarca el presente proyecto, el cual giró en torno a la sensibilización en temáticas de género y promoción de la lectura.

Las personas participantes fueron asignadas intencionalmente por la subdirección. El número inicial que se propuso fue de 20 participantes; no obstante, conforme avanzó la intervención, éste fue mutando: se acabaron incorporando nuevas y nuevos integrantes, algunos y algunas fueron cambiados de área y una policía salió de la corporación. Por lo tanto, el número total de policías que participaron fue de 26 y, debido a que se buscó generar actividades donde el diálogo era protagonista, se optó por dividir al grupo en dos. La idea inicial era que las y los integrantes de cada grupo se mantuvieran constantes; no obstante, debido a algunas variables inesperadas —como las condiciones laborales del trabajo policiaco, así como algunas cuestiones de salud de las y los participantes— no fue posible hacerlo de esa manera.

Del total de participantes, el 57.7 % eran mujeres (15 participantes) y el resto, 42.3 %, hombres (11 participantes). Si bien se reconoce, gracias al enfoque queer, que el sexo es una categoría socialmente construida, es innegable que este sistema binario sigue presente y atraviesa a quienes vivimos dentro de él. Esta investigación no fue la excepción: las experiencias y significados que las y los policías compartieron reflejaron esta realidad. Además, algunas interacciones mantenidas con la investigadora estuvieron influenciadas por las relaciones de poder que subyacen a esta categoría. De ahí la importancia de esta caracterización.

Cabe agregar que el proyecto de intervención fue presencial, se inició el 26 de enero y concluyó el 15 de abril de 2021. Se buscó trabajar con el grupo A los martes y con el B los jueves. En realidad esto no sucedió porque hubo que posponer muchas veces el taller por las mismas actividades que los y las policías tenían que realizar. La mayoría de las sesiones se llevaron a cabo en un horario de 16:00 a 18:00, con la excepción de la inauguración y el cierre, que tuvieron lugar en la mañana.

En total, se realizaron 16 sesiones. Empero, únicamente se diseñaron y aplicaron nueve actividades distintas, donde la lectura principal se mantuvo constante; los otros textos y las dinámicas se fueron adaptando de acuerdo a si trabajaba con el grupo A o B. Esta distinción únicamente sirvió para ordenar los datos y para distinguir las variaciones de las lecturas o actividades secundarias. También debe agregarse que la inauguración y el cierre se trabajaron sin dividir al grupo, aunque de todo esto se habla con mayor profundidad en el apartado de la estrategia de intervención.

Por otra parte, el espacio donde se llevó a cabo el taller fue dentro de las instalaciones de la estación Lagunilla de la Policía Municipal de Xalapa, ubicadas en Segunda Privada Camino Real, La Lagunilla, C.P. 91119, Xalapa-Enríquez, Veracruz. En particular, se utilizó la sala de

reuniones y el comedor, espacios que contaban con ventilación e iluminación natural adecuadas —particularmente relevantes debido a la pandemia de COVID-19— y eran lo suficientemente amplios para que todas las personas que participaron pudieran estar sentadas, conservando una distancia apropiada.

Como desventaja del lugar habría que mencionar que se llegaban a presentar algunos distractores e inconvenientes: la irrupción de otras personas policías que llegaban de realizar trabajo operativo o que iban a iniciar su jornada laboral, el ruido provocado por situarse junto al área de desarme y que era un espacio de paso para llegar a las oficinas de la subdirección. También llegaba a escucharse ruido del exterior, que casi siempre podía ignorarse, pero que llegó a provocar problemas para mantener la atención dentro del grupo.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

En el país existe un déficit de hábitos de lectura. Según un estudio realizado en 2015 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), el 57 % de la población mexicana declaró ser lectora de libros; empero, de ese porcentaje casi el 30 % lo hace sólo de forma ocasional, es decir, una vez al mes o menos. Además, el 47.4 % menciona que sólo lee libros por obligación, por lo que no sorprende que la lectura de libros por entretenimiento ocupe el quinto lugar —con un porcentaje de 21 %— dentro del ranking de actividades que las personas acostumbran hacer en su tiempo libre (Conaculta, 2015).

A este panorama se suma que en el censo de Módulo sobre Lectura, levantado por el INEGI (2020), se registró que sólo cuatro de cada diez personas han leído por lo menos un libro durante el último año; además, el promedio de lectura de ese grupo es de sólo 3.4 ejemplares anuales. Los principales argumentos expresados para no leer más son la falta de tiempo (43.8 %),

y de interés, gusto o motivación (27.8 %). Asimismo, pese al creciente aumento de uso de tecnologías digitales, únicamente el 12.3 % de la población de 18 años o más lee libros en formato digital.

En la interpretación de estos datos debe contemplarse que el libro es el material de lectura más frecuentado por las y los mexicanos. Es seguido por los periódicos con 55 % y las redes sociales, con 44.9 % (Conaculta, 2015), los cuales ocupan el décimo lugar dentro de las actividades realizadas por ocio —junto con las revistas o cualquier otro material de lectura—, con un 6 %. A ello hay que agregar que del grupo de lectores y lectoras de periódico, casi el 40% lo hace ocasionalmente. Y aunque la lectura en redes sociales es practicada con mayor frecuencia, apenas un poco más de la mitad de la población lo hace diariamente.

Esto llama la atención porque existen estudios donde se demuestra que la educación se correlaciona con el desarrollo económico de los países. Según la OECD (2019), las puntuaciones obtenidas en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) —donde la competencia lectora conforma uno de los tres pilares de la evaluación— mantienen una relación directamente proporcional con el Producto Interno Bruto (PIB) de las naciones participantes. Por supuesto, la causalidad puede ser en ambos sentidos y, probablemente, en países con mayor PIB la gente tiene más tiempo para leer y mayores accesos para desarrollar las habilidades evaluadas.

Aunado a lo anterior, se sostiene que uno de los componentes de la educación de calidad es la lectura, la cual “representa un factor de desarrollo humano, creativo y cultural, ya que es un pilar de desarrollo económico integral” (Piedras, 2017, Reflexiones sobre lectura digital). Igualmente, leer es una práctica que se vincula con la democracia: su masificación permitió que la ciudadanía conociera sus derechos y obligaciones, a la par que incentivó su participación y

abrió el acceso a mayores fuentes de conocimiento (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC], 2013).

Aunque esas aseveraciones deben tomarse con cautela, pues provienen de instituciones que mantienen una visión hegemónica de la lectura, la cual tiende a reducirla a los aspectos escolares y que dejan de lado las dimensiones comunitarias y domésticas de la práctica (Rockhill, 1987). Además, es imposible afirmar que la lectura es el único factor —o el más importante— para el desarrollo social y económico. De todas formas, es innegable que muchas de las habilidades que evalúan estas instituciones se vuelven una exigencia dentro de cierto tipo de contextos socioeconómicos y culturales, particularmente, de corte institucional. Asimismo, las estadísticas ya expuestas simplemente reafirman la idea de que existe una diferencia de accesos que impide que leer sea una práctica disfrutable para todos y todas.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

2.2.2.1 Práctica lectora. Durante la primera sesión de la intervención, se solicitó al grupo presentarse mencionando los siguientes elementos: nombre de pila, tema de libros o de películas favorito y actividad que se realiza durante el tiempo libre. Gracias a esto se conoció que la mayoría de las y los participantes sentía afinidad por las historias de acción, terror y suspenso. Además, se habló de géneros literarios, pues una participante manifestó afinidad por la poesía y otro por la narrativa, en específico, por el subgénero de la novela. En cuanto a las actividades realizadas durante el tiempo libre, predominó ver televisión y pasar tiempo en familia, la cual parece ser considerada un pilar fundamental en la propia vida. También se mencionaron actividades como cocinar, cuidar plantas o hacer manualidades.

Posteriormente se aplicó un cuestionario inicial para conocer las percepciones y hábitos de lectura de los y las participantes (ver Apéndice A). El instrumento fue respondido por 92.3 %

del grupo, ya que hubo dos participantes que se incorporaron hasta la tercera sesión y no lo contestaron. Es con base en las respuestas que presentan los siguientes resultados, cuyas figuras pueden visualizarse en el Apéndice B.

Para iniciar, se preguntó a las y los policías acerca de las actividades que hacían durante su tiempo libre (Figura 1). Las personas participantes reportaron que la principal actividad realizada es pasar tiempo con la familia; además, fue la opción que más se mencionó en primer lugar, seguida por ver televisión, indicada por más de la mitad de las personas. A ello se suma que alrededor del 40 % del grupo compartió que le gustaba viajar o pasear, hacer algún tipo de actividad física, y escuchar música.

Por otra parte, leer fue referido por una cuarta parte del grupo, ocupando el sexto puesto de actividades que la policía reporta realizar durante su tiempo libre. Estos datos son consistentes con la información obtenida en el ítem de actitudes ante la lectura (Figura 2), donde casi una tercera parte de las y los policías respondió que leer era uno de sus pasatiempos favoritos. Vinculado con lo anterior, se exploró la percepción sobre el gusto por la lectura (Figura 3), encontrando que a casi el 30 % del grupo le gustaba hacerlo en gran medida (calificaciones 4 y 5). Pese a ello, sobresale que casi el 70 % de los y las participantes reportó que la lectura no era algo que les gustara ni disgustara particularmente, dándole un puntaje de tres en la escala de gusto por la lectura (Figura 3).

A continuación se preguntó la cantidad de libros que se habían leído por gusto en los últimos seis meses y durante el último año. Se encontró que el promedio de libros leídos por gusto en los últimos seis meses fue de 0.5, es decir, medio libro, aunque la moda y la mediana se mantuvieron en ceros. Se agrega que la media de libros leídos en el último año fue de 1.4, en otras palabras, poco más de un libro anual. A esta valoración se suma que la mediana y la moda

de libros anuales fueron de un libro, siendo el máximo de libros registrado —por una persona— de seis. No obstante, se debe considerar que la lectura por placer no se reduce a libros, sino que también incluye otro tipo de modalidades y textos que sí son contemplados en la encuesta, pero no con la finalidad de evaluar la lectura por placer, al menos no directamente.

Por otra parte, y volviendo a la lectura en general, se suma que el 40 % del grupo reportó que leía únicamente si tenía que hacerlo (Figura 2), idea que se reforzó al explorar los motivos por los que se practica la lectura (Figura 4), donde las principales razones fueron para informarse, como parte de capacitaciones profesionales y —compartiendo el tercer lugar— para estudiar o realizar tareas escolares, y por entretenimiento o placer. Otras razones fueron leer a alguien más o para ayudar a otra persona. Si bien no destacan en porcentajes, las conversaciones sostenidas con las y los policías, así como el hecho de que una quinta parte dedique tiempo a labores de crianza (Figura 1), volvieron necesario tomarlas en cuenta, sobre todo durante el diseño de las actividades.

Aunado a lo anterior, sobre los motivos por los que no se practica la lectura (Figura 5), 22 de las y los participantes compartieron que no lo hacían por falta de tiempo, lo cual volvió a salir a la luz dentro de las limitantes específicas para leer (Figura 6), con casi un 90 %. De ahí que casi el 40 % de las personas encuestadas declaró dedicar menos de una hora diaria a la lectura por gusto. Mientras que otro tercio, quizá en contradicción con la falta de tiempo, dijo destinar entre una a dos horas a esta actividad (Figura 7).

Vinculado a esto, es de resaltar que las jornadas de trabajo de los y las participantes eran de 12 horas por 12 de descanso. Además, de acuerdo con la organización Causa en Común (2019) y a las observaciones realizadas en el trabajo de campo, los horarios de entrada y salida del personal fluctuaban constantemente. A la par, se trabajaban horas extra no remuneradas: en

promedio 10 horas adicionales en el estado, de acuerdo al mismo estudio. Dichas situaciones hablan de carencia de tiempo libre, volviendo muy difícil imaginarse que el personal dedica el poco que tiene a la lectura, pues no hay que olvidar que la principal razón para no leer es la falta de tiempo, tanto a nivel nacional (INEGI, 2020), como dentro del grupo.

Por otro lado, la segunda variable más destacada para no leer fue el cansancio (Figura 5), lo que se vincula con las largas jornadas que el trabajo exige, así como al tipo de actividades que se realizan dentro de la corporación, las cuales implican desgaste físico y emocional. A su vez, las condiciones laborales podrían relacionarse a la falta de concentración y comprensión que casi la mitad del grupo reporta como limitante (Figura 6). Esta suposición se sostiene ante el desgaste derivado del trabajo que se notó dentro de la corporación, aunque sería muy osado afirmar que la explicación se reduce a este factor. En estrecha relación, destaca que nadie declaró que la lectura le resultara difícil, aunque casi el 70 % respondió que no le era fácil, ni difícil (Figura 8).

En el mismo sentido, la tercera de las razones para no leer (Figura 6), y que fue reportada como una limitante por casi el 60 % de los y las policías (Figura 5), fue la falta de un espacio para hacerlo. Esto cobra sentido si se piensa que no existe un espacio específico dentro del trabajo para leer y la cantidad de tiempo dedicado a la institución imposibilita asistir a algún espacio distinto al hogar para hacerlo. De ahí que el principal lugar donde leen los y las participantes sea su casa, seguido de una sala o fila de espera, y del transporte público o automóvil (Figura 9). De igual manera, esta limitante puede estar vinculada con la falta de concentración y de comprensión ya mencionadas.

En relación a ciertos hábitos particulares de lectura (Figura 10) destaca que los más practicados —por aproximadamente la mitad del grupo— son tomar notas o subrayar mientras se lee, así como escuchar música. Igualmente se encontró que la mayoría no lee cuando hay

distractores como la radio o la televisión. Tampoco se suele leer más de un libro al mismo tiempo, ni se lee cuando se come.

Cambiando el foco de atención a los materiales de lectura que los y las encuestadas frecuentan (Figura 11), destaca que las redes sociales se llevan el primer puesto, con casi un 96 % del grupo. De esas personas, aproximadamente la mitad dice publicar o leer en ellas a diario; mientras que otra cuarta parte lo hace por lo menos una vez a la semana (Figura 12).

El segundo material más leído, por alrededor del 40 % de las y los policías, fueron los libros (Figura 11). El porcentaje se mantiene para quienes declararon leer libros actualmente. En tanto, una misma cantidad de personas encuestadas respondió que, si bien no lo hace en la actualidad, sí ha leído un libro en algún momento de su vida. Además, aproximadamente una quinta parte del grupo no respondió a la segunda interrogante, por lo que se puede deducir que no lo han hecho. Dicha información se puede visualizar en la Figura 13.

Sobre la frecuencia de la lectura de libros (Figura 14), resalta que tres de las personas que los leen lo hacen de forma ocasional, es decir, una vez al mes o menos. Otro tercio del grupo lee varias veces a la semana. En tanto, sólo una policía lo hace diariamente. Cambiando de ítem, se identificaron los principales tipos de libros que se leen por gusto (Figura 15), donde los más populares fueron la novela, el cuento, historia y poesía.

Asimismo, se encontró que el formato de lectura que se lee (Figura 16) tiende a ser mixto, esto es, libros digitales e impresos. En relación con lo anterior, las personas que leen libros actualmente reportaron que el principal medio para conseguirlos (Figura 17) es a través de regalos, copias y comprándolos. Estos datos parecen ser consistentes con lo reportado dentro de la presencia de libros en el hogar, que puede observarse en la Figura 18.

Aun así, debe tomarse en cuenta que este último indicador contempló al porcentaje de personas que declaró tener por lo menos un libro impreso en casa, sin ser —necesariamente— respuesta de quienes reportaron leer libros actualmente. Considerando esto, se agrega que el promedio de libros que este grupo poseía fue de 32.8; siendo la mediana de 5.5 y la moda de cinco. En cuanto a libros impresos, un poco más de la mitad del grupo expresó que no poseía ninguno. El resto tenía un promedio de 7.1 libros; la mediana fue de dos y la moda de uno.

En el mismo tenor, los tipos de libros que mayormente poseen las y los policías en su hogar (Figura 19) son diccionarios, cuentos y sobre religión. Acerca de este último tipo de material, la encuesta no provee información suficiente, pero podría suceder que las y los participantes posean biblia, las cuales son bastante comunes como objetos en los hogares mexicanos, sin que sean necesariamente leídas. Por otro lado, novelas, libros de historia, enciclopedias y recetarios fueron igualmente frecuentes, pues casi la mitad dijo tener material de este tipo. También es de destacar que, pese a que muchas mencionan no tener libros, todas las personas encuestadas —exceptuando una— identificaron al menos un tipo de libro en el hogar. Lo que hace pensar que no contaron a los diccionarios y a las enciclopedias como libros para contestar el ítem anterior. Otra posibilidad es que seleccionaron los libros de su interés.

En otro orden de ideas, los sitios web y los periódicos comparten el tercer lugar de materiales de lectura reportados como más leídos (Figura 11). En relación con la frecuencia de lectura de los primeros (Figura 20), una tercera parte de quienes los leen lo hace a diario, mientras que otro porcentaje equivalente lo realiza ocasionalmente. Sobre la frecuencia de lectura de cualquier tipo de periódico (Figura 21), resalta que casi el 80 % de quienes los leen, lo dice hacer ocasionalmente; esto es, una vez al mes o menos. En la Figura 22 sobresale que casi la mitad de las personas leen diarios exclusivamente impresos; una décima parte, exclusivamente

digitales y poco más del 40%, en ambos formatos. Otra peculiaridad es que la mayoría de las y los encuestados tiende a leer diarios sobre temáticas generales.

En cuanto a los blogs, el quinto material de lectura más leído (Figura 11), se encontró que una cuarta parte de quienes los leen lo hace diario; otra, varias veces a la semana y un poco más de la tercera parte del grupo, ocasionalmente. Dicha información se encuentra graficada en la Figura 23. El siguiente material más leído fueron las revistas (Figura 11). La frecuencia de lectura (Figura 24) más común fue ocasionalmente. A la par, el formato en el que más se leen (Figura 25) es impreso. Finalmente, el material menos leído (Figura 11) fueron los cómics o historietas: sólo cuatro personas reportaron hacerlo. La frecuencia de su lectura se distribuyó de la forma en que se muestra en la Figura 26. Asimismo, el formato (Figura 27) que predominó fue el digital.

2.2.2.2. Género. En Xalapa, la Policía Municipal ha promovido iniciativas para frenar la violencia de género hacia las mujeres y dar un trato incluyente a las personas LGBTIQ+. Para lograrlo, la institución procura que el personal reciba capacitaciones en torno a temáticas de género, donde resalta el programa de Diversidad Sexual y Actuación Policial con Respeto a los Derechos Humanos (H. Ayuntamiento de Xalapa, 2019). Empero, las capacitaciones sobre el tema son una necesidad constante y no todo el personal las ha recibido. La aproximación que busca brindar este trabajo es la reflexión sobre la propia construcción de género a través de la lectura de textos.

Para evaluar los conocimientos que el grupo poseía acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres, así como sobre la diversidad sexo genérica, se promovió un círculo focal (ver Apéndice C). Éste se aplicó una vez que el grupo se dividió en dos. En total estuvieron presentes 24 policías. De ellos y ellas, un tercio había tomado la capacitación, donde dijeron

haber aprendido cómo tenía que ser su trato hacia las personas LGBTIQ+, así como cuestiones sobre respetar la identidad autopercibida de la ciudadanía.

Las y los participantes mostraron estar sensibilizados a las desigualdades del patriarcado, identificando que muchas de las diferencias entre hombres y mujeres se ocasionan por construcciones sociales reproducidas a través de la educación. Se habló sobre que la mujer es mayor objeto de violencia debido a su vulnerabilidad física, pero, sobre todo, por el machismo que rodea el entorno y que atraviesa lo familiar, social, laboral, académico e institucional.

Asimismo, identificaron que existe una diferencia entre hombres y mujeres dentro de la institución: las posiciones de poder son manejadas por varones, los puestos administrativos son ocupados mayoritariamente por mujeres y las tareas asignadas entre pares dependen del sexo. Por ejemplo, los hombres manejan los vehículos y sus actividades son de mayor riesgo, mientras que las mujeres tienden a ser quienes se encargan de las tareas de comunicación al generar redes vecinales o comerciales. Aun así, justifican que estas diferencias existen debido a que los hombres poseen mayor fuerza física que las mujeres.

Por otra parte, algunas personas dijeron que sus vidas no serían para nada distintas si hubiesen nacido como parte del sexo contrario, argumentando que el trato siempre había sido muy equitativo dentro de sus familias. Otros y otras participantes arguyeron que sí lo hubiera sido. Por ejemplo, un varón dijo que, de haber sido mujer, seguramente estaría casado y no habría trabajado, porque en su familia, sus hermanas habían hecho eso.

Finalmente, puede mencionarse que el grupo conoce los nominativos del acrónimo LGBTIQ+ y exponen que su reconocimiento es importante para su desempeño como policías, pues es indispensable no lacerar los derechos de esta población. También piensan que en la actualidad existe inclusión de las personas con identidades y expresiones, y orientación sexual no

hegemónicas, aunque reconocen que siguen existiendo contextos donde se encuentran más vulnerables.

2.2.3 Objetivo general

Fomentar la práctica lectora y la reflexión sobre las consecuencias del heteropatriarcado en un grupo de personas pertenecientes a la Policía Municipal de Xalapa, Veracruz, mediante un taller de lectura y escritura donde se impulse el diálogo en torno a textos multimodales, a través de diversas técnicas de promoción de la lectura.

2.2.4 Objetivos particulares

- I. Fomentar la práctica lectora por placer en un grupo de personas pertenecientes a la Policía Municipal de Xalapa, Veracruz, mediante el diálogo, la lectura y la escritura.
- II. Incrementar el acervo de lecturas de las personas participantes, a través de una cartografía lectora que contenga textos multimodales impresos, digitalizados, en audio y en vídeo.
- III. Promover la concientización sobre los beneficios de integrar la lectura por placer y la escritura en la vida cotidiana, a través del diálogo y dinámicas de promoción de la lectura.
- IV. Promover la reflexión en torno a algunas de las consecuencias del heteropatriarcado y su impacto en la propia configuración sexogenérica, a través del diálogo e interpretación de textos multimodales.
- V. Promover la escritura de textos para fomentar la práctica lúdica y la reflexión vinculada a experiencias del personal de seguridad pública participante, entre ellas, temas sobre la construcción de género.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

La promoción de la lectura por placer en personas pertenecientes a la Policía Municipal de Xalapa, Veracruz, tendrá mayor posibilidad de ser efectiva al habilitar un espacio de diálogo, donde se lean, escriban y compartan textos multimodales, que permitan resignificar la lectura y la escritura como prácticas sociales, a la par que se vuelven conscientes los beneficios de incorporarlas en la vida cotidiana. Asimismo, incentivar el reconocimiento y la interpretación de las consecuencias del heteropatriarcado en los textos, dará pauta a reflexionar en torno a las propias experiencias de género y a adoptar una visión con perspectiva de género, incluyente de la diversidad sexogenérica.

2.3 Estrategia de la intervención y la investigación

Para conseguir lo hasta ahora expuesto se reconoce, de acuerdo con Frías y Borrego (2004), que el marco metodológico de toda investigación consta de (a) una tradición o perspectiva que denota la concepción filosófica y científica de la que parte el proyecto; (b) un método de investigación, el cual refiere a la forma de trabajo que se sigue; y (c) una fórmula de recogida de datos. Partiendo de esa concepción, el proyecto se basó en el interaccionismo simbólico, se siguió un método de investigación acción participativa (IAP) y se emplearon datos recolectados a través de cuestionarios, observación registrada mediante bitácoras, grupos focales y entrevistas —cuyo audio se registró con una grabadora, previa autorización de los y las participantes—; es decir, un enfoque de evaluación mixto.

El interaccionismo simbólico “atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 24). Se decidió servirse esta perspectiva por las premisas que Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) explica. La primera de ellas dice que los seres humanos interactúan con la realidad de acuerdo con los

significados que atribuyen a los objetos, personas, ideales, instituciones, situaciones o cualquier otro elemento. La segunda sostiene que esos significados derivan de la interacción con la otredad, por lo que —según la tercera premisa— pueden ser modificados a través de procesos interpretativos dados en la interacción con la realidad. Lo anterior resulta congruente con los supuestos teóricos en los que se basó el proyecto —la teoría del aprendizaje sociocultural y la teoría dialógica— pues se buscó generar cambios en los significados sociales que los y las participantes tenían en torno a la lectura y a la construcción sexogenérica, a través del diálogo y de la mediación social.

Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) continúa exponiendo que el propósito de la IAP es comprender el mundo social mientras se resuelven problemas cotidianos e inmediatos. Para lograrlo, se busca generar “un espacio de relaciones dialógicas y liberadoras para la acción política transformadora” (Pajares Sánchez, 2020, p. 301), ya que se defiende el postulado de que existe un sujeto colectivo de conocimiento, histórica y socialmente contextualizado, atravesado por elementos ideológicos.

Dentro de este proyecto, además, se intentó mantener y promover una visión crítica y con perspectiva de género. Pajares Sánchez (2020) explica que incorporar el concepto analítico de género da pie a visibilizar las relaciones de poder desiguales insertas en los fenómenos de estudio y en los procesos de producción del conocimiento. Al mismo tiempo, permite reconocer la importancia de los vínculos dentro de las dinámicas sociales y comunitarias, y del espacio privado y lo personal. En ese tenor, este enfoque ayuda a volver conscientes las dinámicas de poder y el trabajo emocional existentes dentro del quehacer de la investigación (Nelson, 2020), las cuales son variables que deben tomarse en cuenta al momento de generar relaciones horizontales y dialógicas entre quien investiga y las personas participantes.

Es bajo esta mirada que se organizaron las actividades que conformaron la intervención. Entre las estrategias que se emplearon destaca la lectura en voz alta, lectura colaborativa, lectura independiente, escritura colaborativa, escritura interactiva, escritura guiada, escritura independiente, círculo de lectura, técnicas lúdicas y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Lo último se llevó a cabo con el uso de textos multimodales —digitales, videos y audios— así como de textos impresos. Todos ellos se encuentran enlistados en el Apéndice D, que contiene la cartografía lectora que se construyó en este proyecto.

Sin embargo, la principal estrategia empleada fue el diálogo sobre los textos, sustentado en la teoría dialógica previamente expuesta. Se promovió la reflexión en torno a tres ejes:

- Beneficios de leer y escribir, abordados al hablar sobre la importancia del ocio, las ventajas de la lectura colaborativa, la asociación entre la lectura y el desarrollo económico de los países y las personas, así como la posibilidad de generar reflexividad y capacidad crítica dentro de un mundo globalizado.
- El precio del patriarcado, el cual permitió dialogar sobre las desigualdades que sufren hombres y mujeres por culpa de este sistema. Se abordaron algunas experiencias propias del colectivo de las mujeres, por ejemplo, la invisibilización del trabajo no remunerado, y las violencias y exclusiones de las que son sujetas. También se habló sobre las consecuencias negativas de la virilidad y la posibilidad de adoptar masculinidades disidentes.
- Visión queer, donde se dialogó sobre la idea del género como acto performativo y se intentó generar una analogía con lo performativo del trabajo policiaco. De igual manera, se buscó reflexionar en torno a las implicaciones de estas dos variables dentro de la propia construcción identitaria.

En el Apéndice E se mencionan las actividades realizadas por sesión, así como la manera en que éstas se vincularon con los textos, los objetivos particulares de la intervención y las temáticas de cada eje. Ahí mismo se pueden revisar las referencias que se emplearon para sustentar la reflexión de cada tema.

Cabe mencionar que, para promover la reflexión en torno a las desigualdades del heteropatriarcado, se plantearon preguntas y se compartieron algunos datos, reflexiones y comentarios que buscaban detonar el diálogo. Estos se iban tejiendo a partir de las actividades, los textos, y de los conocimientos y comentarios del grupo. Asimismo, las participaciones, intereses y actitudes del grupo llevaban, algunas veces, a reflexiones distintas a las planificadas, por lo que la información que sustentaba los temas fue variada y, en muchas ocasiones, iba más allá de las referencias empleadas. Ante esos escenarios se hacía uso del conocimiento y experiencias adquiridas en los distintos contextos de participación y actividades de la investigadora, algunos de los cuales pueden revisarse en el apartado “Sobre la autora del documento recepcional”. Aunado a ello, mucha de la información compartida en torno a la lectura y la escritura proviene de las experiencias educativas de la Especialización en Promoción de la Lectura.

Siguiendo esta línea, en ése mismo apéndice pueden visualizarse las diferencias que existieron entre cada grupo: cuando el número de sesión está acompañado de una letra (A o B), es indicador de que sólo se trabajó con uno de ellos. En este tenor, se explica la estructura de las actividades de acuerdo con el número de sesión. La primera y la novena consistieron en la inauguración y clausura, respectivamente. En el primer encuentro, además, se pidió responder el instrumento de evaluación sobre hábitos y percepciones de la lectura. En el segundo, se realizó el círculo focal para explorar las percepciones vinculadas con las temáticas de género. La

aplicación de las estrategias se llevó a cabo de la segunda a la octava reunión. Finalmente, en la última también se facilitó una dinámica para conocer las percepciones finales de las y los participantes.

Del mismo modo, es importante aclarar que lo anterior se implementó tomando en cuenta que el aprendizaje de las literacidades consiste en su apropiación y que su práctica es situada. Es decir, se buscó propiciar la incorporación de nuevos eventos letrados a partir de los intereses y necesidades del grupo; a la par que se consideraron los contextos de socialización en los que se desarrollaban los y las participantes. De la mano, se propiciaron espacios de reflexión y diálogo en torno al género, al tomar en cuenta que todo texto es un artefacto político que puede ser empleado para reconocer las relaciones de poder que le subyacen, aunque también para propiciar su identificación en las propias experiencias y vivencias.

Por lo antes expuesto es evidente que la intervención descansó en el uso de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Es decir, fue una propuesta mixta; lo cual resulta pertinente para flexibilizar la comprensión del problema y de la solución propuesta (Frías y Borrego, 2004), ya que se reconoce la necesidad de pragmatismo. Sobre todo, al tener que evaluar los avances de la intervención, al mismo tiempo que se aplicaban las estrategias de promoción lectora en las personas participantes y se generaban las condiciones para la transformación y construcción de significados sociales.

2.4 Procedimiento de evaluación

Las técnicas que se emplearon para generar un diagnóstico del grupo fueron una encuesta sobre hábitos y percepciones de la lectura (ver Apéndice A) y la aplicación grupal de un círculo focal. El cuestionario fue una adaptación del aplicado en la Encuesta Nacional de Lectura, diseñada por Conaculta (2015). Se hicieron modificaciones para que se volviera un instrumento

de auto-aplicación, además de que únicamente se conservaron los ítems que servían para medir las actividades que se tienden a realizar durante el tiempo libre, los libros que se poseen, hábitos y actitudes ante la lectura, el tipo de material que se suele leer, y los motivos para leer o no hacerlo.

Por su parte, el círculo focal tuvo como objetivo conocer las percepciones de las y los participantes en materia de género, particularmente las diferencias que percibían entre hombres y mujeres. De la mano se buscó identificar cómo describían su propia construcción de género, así como sus creencias, experiencias y conocimientos sobre las personas LGBTIQ+. Para conseguirlo se diseñó una entrevista semiestructurada (ver Apéndice C), que sirvió como guía para promover el diálogo.

Posteriormente, durante la intervención, se hizo un registro de las asistencias, así como una bitácora de cada sesión. En esta última se tomó nota de la fecha, el número de sesión, el grupo con el que se trabajó (A o B) y una descripción anecdótica sobre las actividades y de las participaciones más destacadas. De igual forma, las conversaciones que se sostuvieron con las y los policías fuera del taller fueron de utilidad para conocer sus impresiones, sus condiciones laborales y un poco sobre su trayecto biográfico e intereses. Otro indicador empleado fue la interacción que tuvo lugar en el grupo para compartir las lecturas, creado en la aplicación de mensajería WhatsApp.

Finalmente, para evaluar el impacto de la intervención, se aplicó una dinámica final donde se pidió a cada asistente compartir qué implicaciones había tenido en ellos y ellas el taller, en cuanto a lectura y género. También se ahondó sobre qué les había dejado la intervención. En este tenor, se aplicó un formulario diseñado en una herramienta de Google (ver Apéndice F). En él se exploró el impacto en torno a la lectura, la escritura, la construcción de género como

hombre o mujer, y persona LGBTIQ+. De la mano, se examinó la opinión de los y las policías sobre los textos, las actividades y del taller en general. Asimismo, para indagar sobre estos aspectos de manera más profunda, se diseñó una entrevista semiestructurada (ver Apéndice G). Ésta sirvió para sostener un diálogo con seis participantes, quienes fueron seleccionados con base en sus asistencias, al interés demostrado durante las actividades y a su disponibilidad horaria.

2.5 Procesamiento de evidencias

Para procesar las evidencias se actuó acorde a los datos obtenidos. Las asistencias y los resultados de las encuestas se vaciaron en hojas de cálculo de un libro de Microsoft Excel. Luego se generaron gráficas y se analizaron las medidas de tendencia central, según la naturaleza de la información. Posteriormente se acompañaron los datos con descripciones que los enriquecieron, incluyendo observaciones personales y comentarios que se obtuvieron en conversaciones y entrevistas. Por otra parte, se realizaron descripciones etnográficas de cada sesión empleando las bitácoras, los productos de las sesiones —es decir, los escritos que se generaron colaborativamente— y las interacciones virtuales que tuvieron lugar en WhatsApp.

A su vez, los audios obtenidos en cada una de las entrevistas fueron escuchados, prestando particular atención a la información vinculada con las literacidades, el precio del patriarcado, visión queer del género, así como con las condiciones laborales y personales que se vinculaban a estos ejes. Para la codificación, se generó una tabla que contenía las temáticas abordadas y el minuto en el que eran mencionadas. Tomando esa información en cuenta, así como las respuestas proporcionadas durante la dinámica final y el formulario de Google, se generaron categorías. Con base en ellas, se transcribieron algunos fragmentos de las entrevistas y luego se seleccionaron las respuestas que mejor ilustraban la idea que se quería exponer.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Presencia en el taller

La asistencia de los y las participantes, así como las medidas de tendencia central, pueden visualizarse en la Tabla 1 y en la Figura 28. La primera muestra la asistencia por participante y la segunda por sesión. Es preciso recordar que durante el primer y el último encuentro se trabajó con el grupo unificado. En tanto, durante el resto de la intervención, se interactuó únicamente con una parte de los y las policías, en promedio, con diez personas por sesión.

Como puede observarse, la media ya redondeada de asistencias del grupo fue de siete sesiones. Las ausencias se debieron a diversos motivos: periodo vacacional, causas médicas, cambios de área y obligaciones laborales. En cuanto a los cambios de área, resalta que las últimas sesiones se vieron a travesadas por una transformación en la administración de la institución, misma que provocó que algunas personas participantes no pudieran asistir a ellas. Esa misma circunstancia llevó a que se tuviera que concluir la intervención de forma prematura y que muchas sesiones tuvieran que posponerse.

Tabla 1

Registro de asistencias de cada participante y medidas de tendencia central del grupo

Participante	Asistencias	Absolutas*	%
1	8	8	89 %
2	4	4	44 %
3	8	8	89 %
4	10	9	100 %
5	8	8	89 %
6	9	8	89 %
7	8	8	89 %

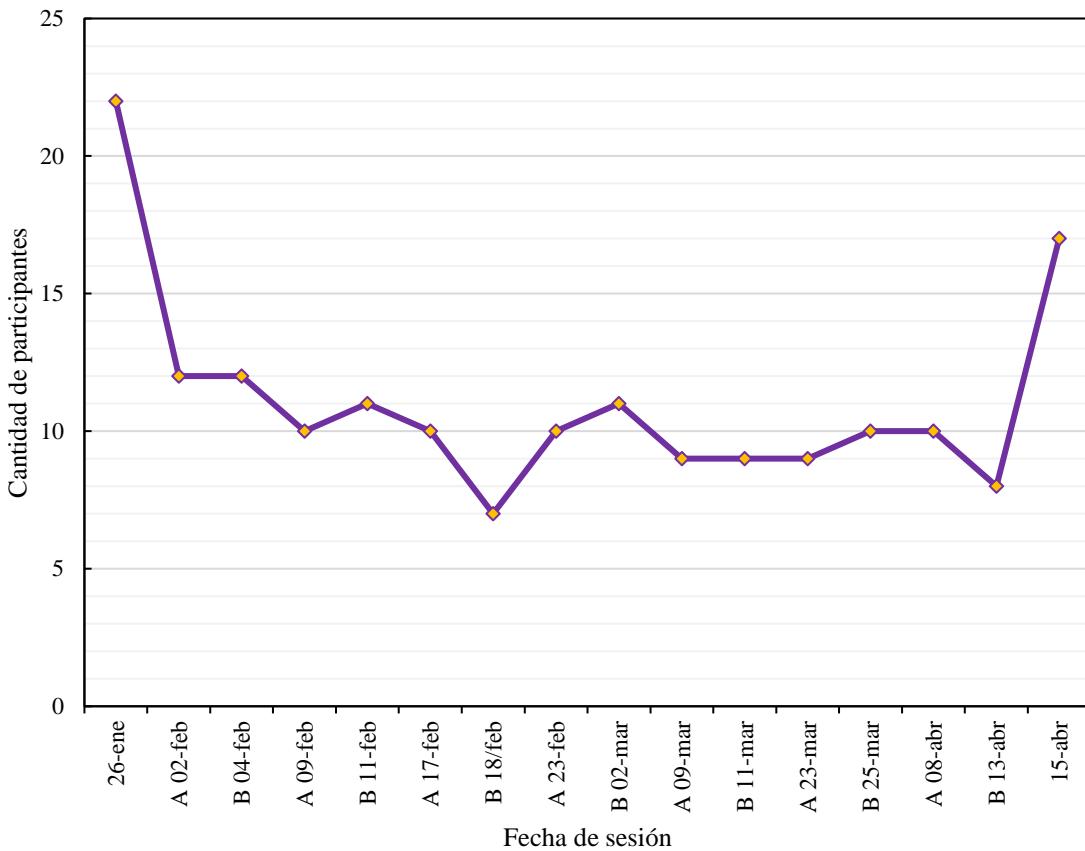
Participante	Asistencias	Absolutas*	%
8	7	7	78 %
9	5	5	56 %
10	6	5	56 %
11	8	8	89 %
12	8	8	89 %
13	7	7	78 %
14	7	7	78 %
15	8	8	89 %
16	5	5	56 %
17	5	5	56 %
18	3	3	33 %
19	6	6	67 %
20	6	6	67 %
21	6	6	67 %
22	6	6	67 %
23	7	7	78 %
24	8	8	89 %
25	7	6	67 %
26	7	7	78 %
Promedio		6.65	74 %
Moda		8	89 %
Mediana		7	

* Algunos y algunas policías asistieron dos veces a las mismas actividades. Esta columna refiere a la cantidad de sesiones, con actividades distintas, donde cada participante asistió.

Sobre las faltas por causas laborales, se puede mencionar que algunas y algunos policías tenían que atender otras tareas, sobre todo, de carácter administrativo y operativo. Esta misma situación llevó a que algunas personas asistieran dos veces a las mismas actividades del taller y a que se aplazasen —o cambiaron de día— algunas sesiones.

Figura 28

Asistencias de los y las participantes por sesión



Nota. Cuando el número de sesión está acompañado de una letra (A o B), es indicador de que sólo se trabajó con uno de los grupos. La A refiere a la primera vez que se aplicó una actividad principal.

Ante este escenario es menester exponer que el número de participantes que acudió a la última sesión fue de 17, pues algunas personas tuvieron que abandonar el taller por las razones ya enunciadas. No puede hablarse de que ese grupo se mantuvo constante: algunas y algunos policías asistieron a menos de la mitad de sesiones, aunque estuvieron presentes durante el cierre; mientras que, para otros y otras, el cierre fue su única inasistencia.

Conociendo esto, se exponen los datos recopilados durante las sesiones y después de ellas. Sobre lo primero, se presenta información obtenida por las bitácoras, donde se explica en qué consistieron las actividades, la actitud y reflexiones que surgieron a partir de ellas, así como observaciones que se hicieron a partir de las interacciones con el grupo y con algunas personas de manera aislada, y que se vinculan con el trabajo desarrollado. También se hablan sobre algunas de las interacciones virtuales que tuvieron lugar gracias al grupo de WhatsApp, el cual fue empleado para compartir textos y las instrucciones para algunas actividades.

Asimismo, se exhibe la información obtenida gracias a la dinámica de evaluación final, un formulario de Google sobre la percepción del taller (ver Apéndice F) y entrevistas individuales. Sobre ello es necesario puntualizar que el cuestionario fue contestado por las personas que habían cumplido con más del 40 % de asistencia al taller que, en total, fueron 25 policías, es decir, 96 % del grupo. A la par, las entrevistas se aplicaron a seis policías: tres hombres y tres mujeres. El criterio de selección giró en torno a la cantidad de asistencias, la participación durante las sesiones y la disponibilidad horaria del personal. Por otra parte, al elegir a los varones, estuvo en juego si la facilitadora se sentía cómoda y segura hablando en solitario con ellos.

3.2 Desarrollo de las actividades: una descripción etnográfica

3.2.1 Lecturas breves

Desde la primera sesión se hicieron algunas lecturas breves que complementaban la actividad principal. Éstas fueron seleccionadas para aumentar la cartografía lectora de las y los participantes. Estos textos fueron los que más variaron del grupo A al B, pues se intentó adaptarlos al ánimo grupal, a la actividad principal y a los tiempos de la sesión. A su vez, se

procuró que la extensión fuera en aumento y que fueran diversos: poemas, minificciones y libros álbum fueron algunos tipos de texto empleados.

La primera lectura fue el video de Casciari (2019a). Gracias a él la facilitadora habló sobre la falta de concentración para leer y cómo hay muchos estímulos que complejizan dedicar tiempo a la lectura. Además, hizo mención del derecho a no leer, el cual sólo podía ser ejercido si, en primera instancia, las personas no se sentían rechazadas por la lectura (Domingo Argüelles, 2014), invitando a las y los participantes a dar una oportunidad a la lectura fuera de un fin utilitario, así como a generar espacios sociales para destinarle tiempo.

Durante la segunda sesión la investigadora explicó qué era un microrrelato y dio información sobre Shua (2009), de quien leyó una minificación, omitiendo el final. Se solicitó al grupo escribir uno y se dieron diez minutos para hacerlo. La mayoría de las y los participantes compartieron sus finales, los cuales tendieron a ser románticos: el protagonista decía que su amor era más grande que su deseo, o al final despertaba y la mujer que amaba estaba a su lado. Entre las y los integrantes se animaron mutuamente para compartir lo que habían escrito, pues en un inicio hubo cierta resistencia. Esta actitud se repitió en otras sesiones, lo que daba como resultado que las participaciones fluyeran agradablemente y que el interés se mantuviera, aunque no siempre fue así. Después de ello, la monitora del taller leyó el final original e inició la reflexión sobre cómo, a veces, el deseo actúa de forma paradójica: cuando se obtiene el objeto deseado, se deja de desear.

En el mismo número de sesión, pero con el grupo B, la facilitadora leyó el cuento de Cortázar (1962/2011a). El texto resultó un tanto desconcertante debido a que los cronopios fueron unos personajes difíciles de definir, incluso algunas personas pensaron que era un regionalismo argentino. Sin embargo, como aspecto positivo, después de dar la sesión por

finalizada, algunos compañeros buscaron más información acerca de los cronopios, así como microrrelatos en sus celulares. Por esta última acción dieron con un relato de Sabines que les gustó. De ahí que, más tarde, se incorporara a este autor a la cartografía.

En la tercera sesión del grupo A, la investigadora hizo lectura de Sabines (1970a). Una participante expresó sentir mucho interés por el autor, en especial, por sus aforismos, por lo que se leyó uno en lugar del texto planeado, que era una minificación un poco más larga. Al grupo le gustó bastante y lo comentaron, expresando que les había agrado la intensidad del enunciado. Incluso algunos y algunas lo compartieron en sus redes sociales. En cambio, al leer otro relato del mismo Sabines (1970b), durante la tercera sesión con el grupo B, no hubo ningún comentario. En retrospectiva, este contraste pudo estar vinculado con la extensión del texto, así como por el hecho de que no se guiara la construcción del sentido. Aunado a ello, la monitora del taller compartió la antología que contenía a ambos textos en el grupo de WhatsApp, invitando a leer en la siguiente sesión algún microrrelato si éste les llamaba la atención, no obstante, esto no sucedió.

Durante la quinta sesión la facilitadora leyó el microrrelato de Correa (s.f.), mediante el cual explicó que todo texto tiene múltiples lecturas, además de la intención con que fue escrito (Cassany, 2006; Domingo Argüelles, 2014). En el caso del relato, se expuso que pertenecía a una antología de microficción, cuya intención era visibilizar violencias y desigualdades de género. Conforme se leía, se fue preguntando a las y los participantes qué se imaginaban que sucedía en el relato: quién era el personaje según su indumentaria, qué estaba haciendo y dónde transcurría la escena. Se fue revelando, gracias al diálogo, que el Zorro refería a una niña que estaba disfrazada en la escuela del personaje homónimo. El grupo se mostró especialmente animado: fueron respondiendo que creyeron, en un inicio, que el relato refería a otra época o que era

fantasioso. Expresaron que se imaginaron la escena de los infantes corriendo en el patio, sintiendo ternura y sorpresa.

El grupo compartió que no esperaba el giro de tuerca de la historia, debido a que el Zorro es un personaje masculino, se generaba como expectativa que fuera un varón. La monitora del taller comentó cómo los estereotipos de género, generados por el sistema patriarcal, dictaminan qué juegos son para las niñas y cuáles para los niños (Bourdieu, 2000; Connell, 2005; Lamas, 2000; Martínez, 2005). Las participaciones del grupo coincidían en que la raíz de ello radica en la educación. Una participante relacionó el relato con su hija, la cual jugaba indistintamente con juguetes diseñados para los dos性os, aunque en un inicio sí había imposiciones de género que ella misma reproducía durante la crianza. Otros comentarios revelaron que el uso de armas siempre está asociado a los varones, tal y como los juegos de contacto.

Grupalmente se relacionó la idea con su labor como policías: las mujeres no usan armas largas, además, cuando una compañera demuestra mayor aplomo en una situación que un hombre, se hacen comentarios sobre lo sorprendente de su valor. Estas situaciones se vincularon con los imaginarios que como sociedad se comparten acerca de las diferencias entre mujeres y hombres, los cuales sostienen que una mujer tiene menos valentía y destreza física que un varón. La facilitadora agregó que, a la inversa, en el hombre implica una mayor exigencia de poseer esas cualidades. Se habló de que cada persona tiene distintas habilidades, no necesariamente relacionadas con su sexo o género.

En la quinta sesión del grupo A se dieron dos opciones de lectura y se sometieron a votación. La ganadora fue el poema de Benedetti (1978/2010). Se explicó quién fue el autor y un breve contexto del poema. La investigadora leyó el poema, pero los y las participantes expresaron no haber comprendido la trama. Ante esta situación, se releyó el texto por

fragmentos, mientras se iban generando preguntas sobre el contenido —qué sensaciones provocaban algunas líneas, a qué se refería cierto verso o a cómo se imaginaban que eran los pensamientos de algún personaje—. Cuando no se entendía alguna parte, se daba una breve explicación y se volvía a leer el fragmento. La recepción del poema no fue la mejor, aunque fue muy enriquecedor comprender que lo importante era ir tejiendo el sentido del texto conforme se leía y se hablaba del mismo; lo que incentivaba la comprensión, aunque la lectura no llamara la atención.

Durante esa misma sesión y día, la actividad principal marchó torpemente, por lo que se acabó compartiendo el libro álbum de Munari y Agostinelli (2013). En un inicio, la facilitadora fue enseñando las ilustraciones de las caperucitas de colores, exceptuando a la blanca. Al mismo tiempo, fue preguntando qué cosas tendrían en sus canastas, dónde vivirían y cuáles serían sus amistades. Prosiguió solicitando a los y las participantes sacar una hoja y algo con que dibujar. Leyó la historia. Luego solicitó a quien quisiera, compartir sus ilustraciones. Por último, pidió a un participante que únicamente había dibujado un par de ojos, que mostrara nuevamente su dibujo. Algunos de los y las policías expresaron que habían pensado en hacer lo mismo, pero que pensaron que no iba acorde a las instrucciones. De todas formas, comentaron haber disfrutado de realizar actividades lúdicas, aunque les diera algo de vergüenza compartir sus dibujos.

La siguiente actividad giró en torno al texto de Borges (1969/s.f.). La monitora del taller explicó quién fue el autor y cómo al final de su vida fue quedándose ciego. También habló de los temas que le obsesionaban y cómo algunos pensaban que era un escritor complicado de leer. Inició la lectura del poema. A la par que se leía, se fue preguntando al grupo qué les iba diciendo el listado de objetos. Un participante respondió que parecía que iba describiendo a una persona a través de las cosas. Otra policía opinó que el listado permitía ir imaginando dónde se encontraba

el poeta. Se celebró lo rápido que habían descubierto la trama. Las participaciones se relacionaron con la idea de que es posible conocer o identificar a alguien a través de los objetos, agregando cómo Borges decía que las cosas eran esclavas, pero reconocía que finalmente ellas podían trascender más que las personas.

Después la investigadora solicitó a las y los participantes compartir tres objetos que los identificaran o que reflejaran su esencia. Casi todos mencionaron su teléfono celular. Algunos y algunas, su uniforme de policías. Hablaron de cómo llegaban a usarlo más que su ropa de civiles y cómo en sus grupos sociales, eran inmediatamente reconocidos por él. Varias de las policías mencionaron accesorios como maquillaje, aretes, anillos o pulseras. Otros objetos enlistados fueron mochilas, gorras o pasamontañas. Asimismo, un participante mencionó un llavero que su hijo había elaborado y otra, un dije que toda su familia compartía.

La facilitadora fue comentando cómo cada objeto reflejaba de manera distinta un parte de la identidad de cada persona. Se trató de resaltar la idea de que son un reflejo del contexto de los seres humanos, sobre todo, trayendo a colación cómo los teléfonos celulares se han convertido en extensiones de la memoria y de la vida social. De igual forma se habló sobre la importancia del valor sentimental y de cómo las cosas se volvían distintivos de cada individuo. Las y los participantes concordaron, haciendo comentarios sobre estos temas. Sin embargo, cuando se les preguntó si deseaban escuchar nuevamente el poema o hacer un comentario, nadie agregó nada más. Es de mencionar que esta actividad no se repitió en el segundo grupo porque el juego que era el pilar de la sesión tomó más tiempo del planeado.

3.2.2 Escritura sobre una figura paterna

Esta actividad se aplicó el mismo día en el que se llevó a cabo el círculo focal con el grupo A. Se decidió realizarla con base en las respuestas dadas en los cuestionarios y en la

presentación —donde el tema de la familia se reconoció como importante—, así como por el hecho de que el círculo focal tomó menos tiempo del planeado. Para iniciar, se pidió a las y los participantes elegir entre el relato de la relación de un padre con su hija o del mismo escritor con su padre. Ganó la segunda opción, por lo que se reprodujo el audio del video de Casciari (2019b), ya que no se pudo proyectar por cuestiones técnicas. Al finalizar, una participante mencionó que el relato le recordó a su propia relación con su padre, con quien no sabía cómo acercarse en algunas ocasiones. Lo que fue hilado por la facilitadora para comentar que la literatura es un medio para poder tejer diálogos.

Después se solicitó al grupo generar un escrito donde se contase alguna anécdota que tuviera relación con una figura paterna. Se dieron 15 minutos. Terminado el tiempo, algunas personas participantes contaron sus anécdotas, aunque nadie leyó su escrito. Algunos y algunas policías declararon no disfrutar de la escritura y otras personas explicaron que consideraban que no redactaban bien, por lo que les daba vergüenza leer tal cual su texto. Esta idea se repitió en las entrevistas.

La primera participante comentó cómo su padre le enseñó a andar en bicicleta sin él saber hacerlo, lo que acabó en una reflexión sobre cómo él la animaba a lograr cualquier cosa. Luego otra compañera habló sobre un accidente que la dejó en el hospital. Ella pensó que su padre le regañaría; no fue así, en su lugar la trató de animar y apoyar. En contraposición, su madre se mostró hiriente. Compartió que, desde entonces, la relación con su padre, aunque más distante en apariencia, es mucho más cercana que con su madre, con quien pasa mucho tiempo. Más tarde, otra compañera contó que ella conoció a su padre hasta los cinco años, lo que generó que no pueda sentirse muy conectada con él. En la entrevista final ella mencionó que uno de los

impactos que había tenido el taller en su vida, fue la posibilidad de hablar sobre esta problemática con su madre.

Además, un compañero compartió que su abuelo solía contarle fábulas. Él pedía tantas veces la misma que, al final, le dejaron de contar historias. Es de resaltar que este policía fue una de las personas que ya contaban con hábitos lectores; en la entrevista final comentó que fue gracias a estas interacciones. Su abuelo también le contaba leyendas y relatos vinculados a su trayecto biográfico, atravesado por su carrera militar.

Se finalizó el ejercicio invitando a pensar cómo las relaciones con los padres pueden llegar a ser más lejanas que con una madre, por cuestiones asociadas al rol de la crianza, casi siempre adjudicada a la mujer (Bourdieu, 2000; Fatou, 2019; Lamas, 2000; ONU Mujeres, 2015). La facilitadora trató de resaltar la idea de que esto no siempre era así, pues las experiencias demostraban que la maternidad es plural y que puede romper lo socialmente esperado: es una labor no siempre buscada y que de a ratos puede ser agotadora. De igual forma se mencionó que ese mismo sistema a veces impide que los hombres ejerzan labores de crianza, pues se espera que realicen tareas remuneradas, aunque deseen ser más participativos en el cuidado de sus hijos.

Es menester explicar que esta actividad no se aplicó en ambos grupos debido a que, por una actividad operativa, las y los participantes del grupo B no habían comido. Se dieron 30 minutos para que lo hicieran. En tanto, se descubrió que varios y varias contaban con estudios de bachillerato. Un policía estaba estudiando una licenciatura a distancia en Seguridad Pública. Asimismo, la mayoría se encontraba en un rango de edad de entre 23 y 27 años. El tiempo promedio que llevaban trabajando en la policía rondaba entre un año y medio, a dos. También expresaron que dentro de la institución, al menos entre ellos y ellas, se ha generado un vínculo

muy estrecho, llegando a considerarse una segunda familia. Todos y todas eran civiles antes de incorporarse a la policía.

De igual manera se conoció que habían tenido que intervenir durante la tarde en un accidente, donde tres niñas resultaron heridas, razón por la cual explicaron sentirse tensos al inicio del taller. Fue gratificante saber que las actividades les permitieron relajarse. Esta experiencia fue tan sólo una muestra de la importancia de establecer una relación empática con las y los policías; lo que daba pauta a conocer cómo sus condiciones laborales podían influir en el taller. De la mano, la facilitadora fue respondiendo dudas que tenían sobre ella y respecto a la intervención: si se iban a dar capacitaciones teóricas o únicamente lecturas, o cómo influía lo que se conversara sobre género en la elección de lecturas.

3.2.3 ¡Ve de pesca!

Esta actividad se llevó a cabo durante las sesiones 3A y 3B. Consistió en un juego con naipes y epístolas. La monitora del taller pidió a los integrantes de cada grupo que formaran díadas y fue explicando las normas de la actividad, las cuales eran iguales a las del juego de baraja “¡Ve a pescar!”. Se simuló una partida con tres cartas para cada grupo con el propósito de modelar la forma de jugar. Una vez que nadie tuvo dudas, se agregó que para bajar cartas —entre más se bajen, se gana— se tenía que leer el texto de dos de los naipes. Aunque se propuso que, en caso de no desear leer en voz alta, la investigadora podía hacerlo sin problema. Se explicó quién fue el autor, Aub (2010), y que las epístolas eran fragmentos de una novela que los personajes intercambiaron tras la muerte del protagonista: Máximo Ballesteros. Se invitó a ir desmenuzando quién fue Máximo a través de la visión de cada personaje.

Se repartió una nueva mano, esta vez con cinco cartas. La mayoría de las y los participantes quisieron leer las epístolas conforme se llevaba a cabo el juego. Empero, se notaron

algunas dificultades para leer de manera fluida. Algunas personas negociaron leer una carta por sí mismas y que la facilitadora leyese la otra. Mientras se leían los textos, la monitora fue haciendo preguntas del estilo: ¿eso qué nos dice de Máximo?; de acuerdo con lo que se ha leído, ¿cómo fue Máximo?; ¿qué piensan del personaje? A la par, se compartieron pistas sobre los demás personajes, se facilitaron o se buscaron colectivamente los significados de las palabras que no se comprendían, y se fue relacionando la información con otras epístolas y con temas de género.

Esto último fue promovido por la investigadora, quien realizó comentarios sobre el costo de la virilidad (Bourdieu, 2000; Connell, 2005; Gutmann, 2000; Kimmel, 1997; Téllez y Verdú, 2011) a partir del comportamiento de Máximo. Se añadió que el suicidio es más común en hombres que en mujeres (Rosado Millán et al., 2014) y se explicó la vinculación que tiene con la construcción de masculinidad. Esto permitió que se dialogara con el grupo en torno a la idea de que no existen espacios para que los varones expresen sus emociones de manera libre y sobre cómo, al momento de intentarlo, hay censura o burlas (McKenzie et al., 2018). Sobre el tema, un participante compartió que, en las estadísticas sobre denuncias de violencia, no se cuentan los casos donde los hombres son agredidos por sus parejas porque, muchas veces, no se toman en serio. Paralelamente, dijo que nunca había escuchado a alguno de sus compañeros compartir sus emociones en el grupo, pese a que se ven casi a diario.

Asimismo, la facilitadora preguntó qué hubiera pasado si Máximo hubiese sido mujer y cómo eso hubiera cambiado —e incluso empeorado— lo que se decía de él. Hubo acuerdo en que sería peor: desde ser considerada una ramera, hasta el castigo social explícito. Se reflexionó grupalmente sobre cómo hombres y mujeres están atravesados por normas de género que les violentan, en mayor o menor medida.

Del mismo modo se habló sobre la manera en que los decretos de género eran más duros en otras épocas, aunque se admitió que se siguen manteniendo en la actualidad, dependiendo del contexto. Igualmente se conversó sobre las violencias que atraviesan a las mujeres: económica, patrimonial, física y, sobre todo, psicológica. Después la investigadora trajo a la mesa la pregunta de que si Carmen —quien fue la esposa del protagonista— verdaderamente no dejaba a Máximo por decisión propia, tal y como lo mencionaba alguna epistolar. Ello permitió que se dialogara sobre cómo existen limitantes en el actuar de las mujeres, gracias a normas religiosas, interiorización de los mandatos sociales y la dependencia económica, regida por la división de roles (Bourdieu, 2000; Lamas, 2000).

Volviendo a las preguntas sobre Máximo, las y los participantes opinaban que él fue un mujeriego, un patán, un desconsiderado y un interesado; pero también alguien cariñoso con su sobrino, sensible a las artes y un hombre de éxito en el trabajo. Un participante respondió que fue un hombre normal, con errores y virtudes, pero que no sentía que fuera particularmente distinto. Un policía más habló sobre cómo la descripción de una persona depende de la relación que se tuvo con ella. El grupo llegó al consenso de que el protagonista era imposible de encasillar: cada persona y la percepción que se construye sobre ella varía; está influida por las emociones y las experiencias que se experimentaron dentro del vínculo que se tuvo. La facilitadora añadió que, pese a ello, hay cuestiones que, por ser varón, atravesaron al protagonista: fue un reflejo de su época, pese a su individualidad.

Al explorar la opinión del grupo sobre la actividad, se encontró que esta fue favorable. Las personas participantes dijeron que les agradó aprender jugando. Mencionaron que el texto fue una verdadera novela: tanto en el sentido dramático, como en el literal. Al mismo tiempo, opinaron que el significado de lo que se lee varía de acuerdo con las intenciones del o la lectora,

así como de sus experiencias; resultando enriquecedor el diálogo para construir el sentido de lo leído. Es de destacar que las y los policías compartieron sus comentarios sobre el texto de manera muy interactiva, incluidas personas que no fueron muy participativas en sesiones anteriores.

No obstante, también se mostraron comportamientos disruptivos, como reírse de algunos fragmentos del texto mientras algún compañero o compañera leía; interrupciones o falta de atención cuando las y los participantes discutían su estrategia de juego; hacer comentarios con tintes machistas; o revisar el celular mientras se llevaba a cabo la actividad. Lo último fue una tendencia recurrente en el taller porque a veces se compartían comunicados de trabajo en un grupo de WhatsApp o se redactaban reportes laborales en ese dispositivo. También es muy probable que, en algunos casos, se fuera perdiendo interés.

3.2.4 Destino de mujer

La cuarta actividad principal fue la lectura de Fontanarrosa (2016). Para comenzar, la facilitadora explicó quién fue y cuál era su vínculo con Quino, el creador de Mafalda. Preguntó qué se requería para ser autor o autora de una tira cómica. El grupo respondió que creatividad y talento. La investigadora agregó que dos cualidades fundamentales eran tener buen sentido del humor y ser capaz de hacer crítica social. Después, fue leyendo el texto por partes, que ya había delimitado antes de la sesión. Entre cada fragmento fue planteando algunas preguntas y pidió responder a ellas por escrito; no obstante, ambos grupos mostraron preferencia por hacerlo de manera oral. En todo caso, las personas participantes sólo escribieron la primera respuesta y la última. Las interrogantes y algunos ejemplos de respuesta se enlistan a continuación:

- ¿Por qué creen que el nombre de María Antonia Barrales era objeto de burla?

- Era una mujer muy masculina, cuya imagen no concordaba con un nombre tan femenino.
 - Barrales era interpretado como algo vinculado al barrio.
 - Su apellido pudo estar vinculado a cierta familia o grupo estigmatizado.
 - Porque Antonia es nombre de mujer.
- ¿Qué argumento se imaginan que usó el padre de María en el registro civil?
 - Fue la última voluntad de la madre de María, quien estaba a punto de morir.
 - Sobornó a la gente con el dinero robado.
 - Explicó que se encontraba muy enfermo y deseaba registrar a su descendencia antes de morir.
 - El niño estaba enfermo y no podía llevarlo al registro.
- ¿Qué hizo María con el engominado?
 - Lo golpeó o le dio una golpiza.
- ¿Qué hizo María en el tribunal?
 - Se lanzó y golpeó al juez.
 - Enseñó sus genitales para demostrar que era hombre.
 - Se lanzó y acribilló al juez.
- ¿Cómo termina la historia?
 - María se resignó, pero se ganó el respeto de la gente por sus hazañas y ya nadie se burlaba de él.
 - Se cambió el nombre.
 - Dejó de importarle y fue feliz.
 - Se suicidó.

- Comenzó a ir al psicólogo, quien le ayudó a superar sus problemas.
- Aceptó su nombre y continuó trabajando.

Posteriormente la monitora del taller leyó el final de la historia, el cual generó confusión y comentarios sobre si la persona protagonista era hombre o mujer. Se concordó en que la historia era bastante ambigua. Aun así, se buscó resaltar que lo importante del relato era que permitía visualizar la manera en la cual, detrás de algo tan aparentemente inocuo como un nombre, existen imposiciones de sexo y género. Se intentó que las y los participantes pensaran qué sucedía en el caso de las personas trans (Guerrero Mc Manus y Muñoz Contreras, 2018; Martínez, 2005; Molina Rodríguez et al., 2015; Serret, 2015; Torrenera, 2014), explicando su deseo de cambiar sus papeles y la importancia de respetar el nombre que elegían.

Durante esta actividad fue sumamente visible cómo una misma lectura podía generar reacciones diametralmente opuestas entre los grupos: uno reaccionó con mucho entusiasmo, en tanto, el otro fue perdiendo el interés conforme avanzaba la actividad. Esta situación sacó a luz que el estado de ánimo de la facilitadora y el del grupo, así como variables extrañas —que hasta podían parecer irrelevantes, como el clima— interfirieron en la consecución de los objetivos de las actividades.

Volviendo a la descripción del ejercicio, se preguntó al grupo si conocían la historia de su propio nombre. Algunos integrantes dijeron que la desconocían o que simplemente fue porque a uno de sus padres le había gustado. También se habló sobre la elección de nombres conforme al calendario. Otras razones se relacionaban con cuestiones de parentesco, así como al deseo de transmitir cualidades. Uno de los participantes mencionó que justamente sus padres le iban a llamar María, pero al final se arrepintieron: no querían que fuese objeto de burlas. Él expresó que si tuviera un hijo le pondría ese nombre, porque le parecía muy bello. En contraste, otras

personas explicaron potenciales nombres que pudieron haber recibido y que, por fortuna para ellos o ellas, no adquirieron.

A la par que se conocían las respuestas, se realizaron comentarios acerca de la relación que existe entre el origen del nombre con las expectativas que están detrás de él, así como con el impacto que éste tiene en la percepción y el trato de las otras personas. La facilitadora volvió a mencionar el caso de las personas trans, hablando sobre cómo las expectativas de género impactan en la socialización. Pese a ello, fue difícil evidenciar que la discriminación que recibe esta población no es algo exclusivo del pasado, ni es un tema ya resuelto; pues el grupo expresaba que, afortunadamente, en el presente la historia hubiese sido totalmente distinta. Tampoco se cree haber logrado transmitir la idea de que esta problemática es producto de una estructura binaria. No obstante, como punto a favor, el grupo expresó que hubiera preferido que la persona protagonista se hubiera aceptado, sin importar la presión social; pues lo más importante era que buscara su felicidad.

3.2.5 Círculo de lectura: El huésped

En la cuarta sesión se pidió a los y las participantes leer el cuento de Dávila (1959/s.f.), con opción de la versión en audio de Calderón (2020). Se dio la indicación de ir marcando, anotando o subrayando los fragmentos que les llamaran la atención, con el objetivo de armar un círculo de lectura para el siguiente encuentro, que fue el quinto para ambos grupos. Llegado el día se preguntó a las y los participantes si habían leído el relato solicitado. En total, contemplando a ambos grupos, sólo cuatro personas lo hicieron. Otra policía leyó un fragmento. Además, nadie seleccionó los fragmentos solicitados.

Ante este panorama, uno de los integrantes del grupo A propuso leer el cuento ahí mismo. Con los juegos de copias que se tenían, todos y todas aceptaron ir leyendo de uno a dos

párrafos por turno. Al cambiar de persona narradora, la monitora del taller hacía una pregunta respecto a la historia. Por ejemplo, qué se imaginaban que era el huésped, en qué contexto se desarrollaba la historia, cómo era la relación del matrimonio o qué se imaginaban que harían las mujeres contra la criatura misteriosa. En particular, sobre la primera interrogante, hubo muchas propuestas: un lobo, una pantera, un nahual, una persona con deformidades, un murciélago, una serpiente, una lechuza o un viejo. Incluso hubo respuestas graciosas como pensar que el huésped era un *darketo* o un adolescente.

Además, la facilitadora buscó que las personas participantes pensaran si el huésped era una metáfora, al sugerir que podría ser una manifestación del matrimonio o, quizás, era la materialización de sus problemas. También habló sobre cómo podría ser que la protagonista estuviera enloqueciendo. Ninguna hipótesis pareció convencer al grupo. Empero, una participante del grupo A buscó teorías en internet y leyó una interpretación psicoanalítica que pareció más convincente. Ésta se compartió con el grupo de WhatsApp más adelante, ya que ambos grupos habían realizado la actividad.

Durante la sesión con el grupo B, el relato iba cambiando de ser algo terrorífico a cómico de acuerdo con las respuestas. La situación pareció interesante para el grupo, el cual se mostró animado conforme respondía. Asimismo, surgieron algunas dudas, por ejemplo, qué era un “cenador”. Un participante buscó en internet qué era. Esto sirvió para comprender que el nivel socioeconómico de la familia era alto: no sólo contaba con personal de servicio, sino que el jardín era tan amplio que contaba con un pabellón. De igual manera se instigó a ir deduciendo las respuestas de acuerdo con el contexto de la historia, por ejemplo, “lúgubre”.

Ese mismo día la facilitadora preguntó a los y las participantes si alguna vez habían sentido alguna experiencia paranormal o que no pudiesen explicarse. Particularmente, cuando en

la historia la mujer experimentaba sentir miedo: al descubrir que el huésped la asechaba o que la veía mientras dormía. Un participante compartió cómo un primo suyo había vivido una experiencia muy similar: estaba soñando que había un duende en su silla observándolo cuando, de repente, le atacó, arrebatándole las cobijas y arrojándolas al piso. Al despertar, las cobijas estaban en el suelo. Otras personas compartieron cómo habían experimentado sensaciones similares tras ver películas de terror o estando en lugares donde se aparecían cosas.

Con ambas secciones se indagó en torno a qué pensaban acerca de la relación de la protagonista con su esposo. El grupo respondió que el matrimonio había caído en la costumbre y que no había amor en él. Se habló de que el marido era infiel y celoso. La facilitadora aprovechó esa respuesta para explicar la manera en que los celos parten del sistema patriarcal y cómo se relacionan con la idea de que la mujer debe permanecer en el ámbito privado (Bourdieu, 2000; Gutmann, 2000; Téllez y Verdú, 2011). De la mano, se resaltó que el divorcio era algo casi imposible de hacer durante la época de la autora y que la dependencia económica era un dispositivo de control. Se mencionó que sigue siendo una realidad para muchas personas. Igualmente la investigadora habló sobre cómo la clase social se vincula con el incremento de la vulnerabilidad ocasionada por género (Bard Wigdor y Artazo, 2017; Connell, 2005).

Cuando se llegó al final, todas y todos mostraron decepción por el hecho de que no se aclarara qué era el huésped. La monitora del taller arguyó que, justamente, la ausencia de claridad es lo que hacía al relato interesante y permitía colocar una fuente de terror personalizada en el lugar de la falta. Uno de los participantes mencionó que eso le recordaba a la película de *Eso*, donde la forma que tomaba la criatura dependía de los miedos de los protagonistas. Esa idea se tejió con el comentario de que, al igual que el cine, la escritura emplea recursos para generar sensaciones: lo que más asusta es lo que menos se ve o, en este caso, se lee.

La segunda vez que se realizó la actividad, uno de los participantes buscó en internet qué propuestas habían hecho otras personas, encontrando que la más popular hipotetizaba que el huésped era suegro de la protagonista. Se coincidió en que esa opción resultaba perturbadora. Lo que permitió que el grupo admitiese que, aunque hubieran preferido un final, la ambigüedad tenía su encanto. Esta propuesta de interpretación también fue compartida en el grupo de WhatsApp.

Por otra parte, con esta actividad volvió a destacar la diferencia de reacciones que se generaron con ambos grupos. Uno se mostró entusiasmado y hasta logró que el relato adquiriera un sentido gracioso. El otro se mantuvo muy serio y confundido. Como facilitadora se reconoce que esto tuvo que ver con el desconcierto que generó el no poder realizar el círculo de lectura como estaba planificado. La experiencia adquirida ese día permitió pensar mejor cómo dirigir la sesión y eso fue decisivo para que la dinámica mejorase en la segunda aplicación. Los contrastes ayudaron a comprender mejor que las actividades tenían que adaptarse a la población, no al revés.

Paralelamente se cayó en cuenta de que la lectura colaborativa —algunas personas participantes lo mencionaron— era una buena estrategia para introducir las literacidades al grupo, pues permitía ir construyendo el sentido y el significado del texto en conjunto. Ello coadyuvó a la comprensión. De la misma manera se notó que el círculo de lectura no iba a ser una estrategia efectiva: hubo que pensar las actividades desde la raíz, pues ésta iba a ser la principal técnica que planeaba emplear.

3.2.6 El juego de la desinformación

La sexta actividad principal fue una adaptación del juego de Maldita.es (2020), cuyo objetivo es promover la comprensión acerca de cómo opera la desinformación, en específico, en

torno al coronavirus. Ésta se planificó dado que se quería hablar sobre los beneficios de leer vinculados al principal motivo de lectura de la población: informarse. Para jugarlo se imprimieron las tarjetas que están disponibles en internet; a la par, se rediseñaron algunas otras para adaptar algunos regionalismos. Se explicaron las instrucciones. Se propuso jugar una ronda de prueba. Se repartieron los roles y se fueron dando las indicaciones para jugar. Las y los participantes tenían muchas dudas y se trató de irlas resolviendo.

En ambos grupos hubo muchas dificultades para jugar: las reglas no acaban de ser claras, algunas personas reaccionaban agresivamente o con groserías, y se notó cierta torpeza para asumir un rol, pues las y los policías terminaban defendiendo su punto de vista, en lugar de actuar conforme al personaje que se les había asignado. De igual manera, algunas personas hicieron trampa, aunque eso fue menos pernicioso que no asumir los roles. Es por ello que, aunque se había proyectado jugar cinco rondas, se jugaron únicamente tres. Además, se percibió que mentir para convencer a los y las demás resultaba complicado, con excepción de un par de integrantes del grupo. Estos factores influyeron en que, en ambas ocasiones, ganara el equipo de la verdad y que la dinámica resultase más confusa que divertida.

Por otra parte, el juego fue usado por la facilitadora para advertir cómo adquirir hábitos lectores es una forma de reconocer la falsedad de las noticias y, en general, desarrollar pensamiento crítico. Se expuso que esto era un proceso algo tardado, pero que, en el caso de las noticias, existen figuras o instituciones que se encargan de verificar su veracidad. Del mismo modo, gracias al juego, salieron a la luz algunas estrategias, como reconocer la forma del lenguaje —si es neutro o alarmista, por ejemplo—, buscar si se puede leer más sobre el tema o si existen otros medios prestigiosos que hablen de lo mismo.

Las y los participantes relacionaron la actividad con su experiencia, mencionando cómo todos y todas han recibido cadenas por WhatsApp donde se difundía información que, en muchas ocasiones, resultaba falsa. Se habló sobre la facilidad para volver virales algunas noticias. Se agregó que la confianza cumple un rol importante para creer en la información: cuando es compartida por alguien conocido es más probable que se crea en su veracidad, aunque sea falsa. Finalmente, a pesar de todo, una participante mencionó que disfrutaba ese tipo de actividades y solicitó que para las siguientes sesiones se emplearan más juegos.

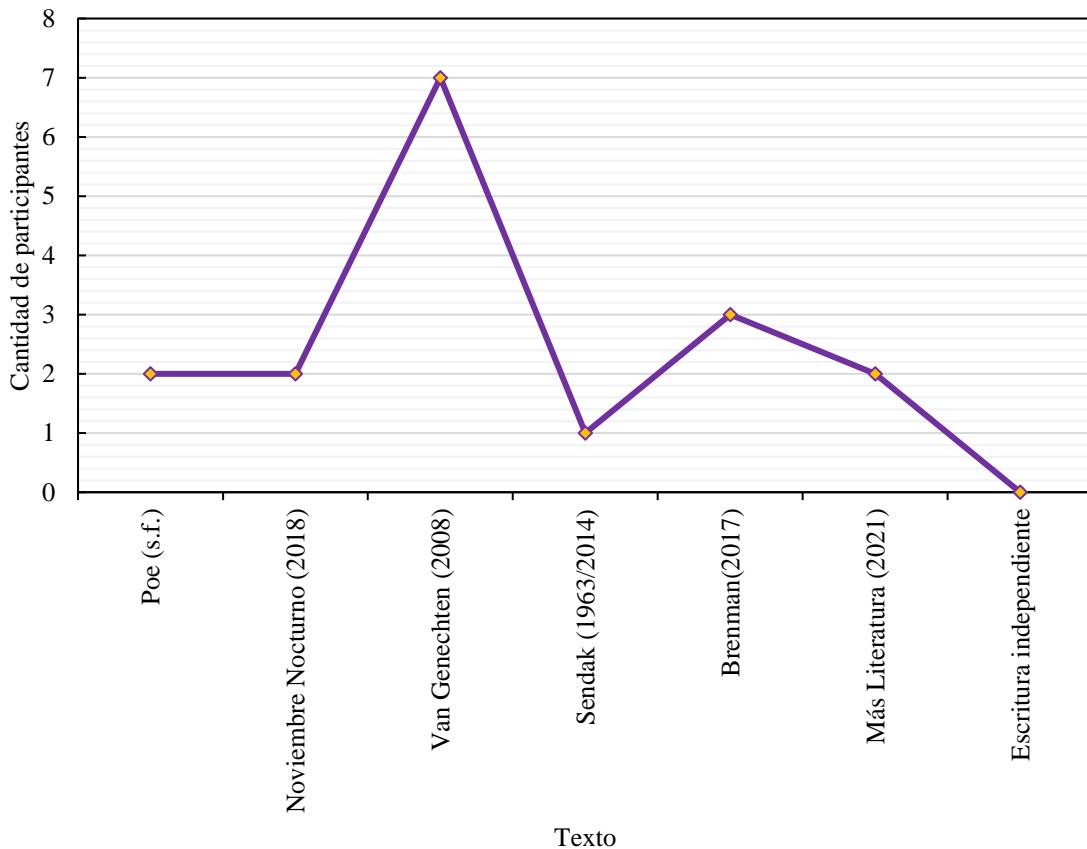
3.2.7 Lecturas independientes

A partir de la sexta sesión, se propusieron algunas actividades para que las y los policías realizaran fuera del espacio del taller. La relación de cada una de ellas y la cantidad de participantes que las hicieron puede observarse en la Figura 29.

En la sexta sesión de ambos grupos se dieron tres opciones: leer a Poe (s.f.) —de quien se dieron copias impresas—, ver el vídeo de Noviembre Nocturno (2018) o leer a Van Genechten (2008) con un infante. Las instrucciones se repitieron en el grupo de WhatsApp. Ahí mismo se compartió el enlace del material audiovisual y una versión digital del libro álbum. Los textos que se propusieron se eligieron con base en los intereses que el grupo había expresado anteriormente durante las actividades y en conversaciones: historias de terror (Poe, s.f.; Noviembre Nocturno, 2018) y adquirir hábitos lectores para transmitirlos a sus hijas o hijos (Van Genechten, 2008).

Figura 29

Relación de participantes que realizaron las actividades independientes



De esta ocasión es de resaltar que ocho de las personas que las realizaron, habían expresado que no solían leer por placer. Una policía que ya lo hacía antes del taller, realizó dos de las actividades, ambas vinculadas con el cuento de *La muerte de la máscara roja*. Las personas que lo leyeron dijeron haber disfrutado del mismo. Quienes vieron el vídeo hablaron sobre cómo fue necesario leer el texto previamente o ver el material audiovisual en dos ocasiones para comprenderlo. Se invitó al resto del grupo a leer el relato y se habló sobre cómo la trama se vinculaba con la realidad pandémica que se estaba viviendo.

Sobre el libro álbum, cuatro personas policías —tres madres y un padre— lo leyeron con su descendencia. Una de ellas lo leyó en compañía de su pareja. Dijo que su hijo era muy pequeño y no había prestado atención más que a las imágenes. El resto comentó que sus hijos e hijas disfrutaron de la lectura, al punto de que el niño de una de ellas le pidió leerlo a diario. Otra policía lo leyó con su sobrino, aunque a ella no le gustó la historia por parecerle muy maternal. Un policía más leyó el cuento solo; le pareció tierno y dijo que se lo compartió a su pareja para que se lo leyese a su hija, porque él no se involucraba tanto en las tareas de crianza.

Cuando se preguntó al resto del grupo las razones por las que no habían leído, algunas personas mencionaron que la semana pasada habían estado trabajando en la jornada de vacunación de COVID-19, lo cual les exigió cumplir horarios de 7:00 a 19:00. Esta tarea se extendió algunos días y les restó un día de descanso, razón por la que estaban cansados y cansadas, y habían tenido poco tiempo. Esa situación también provocó que las sesiones tuvieran que posponerse una semana completa, lo que se repitió por los cambios administrativos antes expuestos.

Tras la séptima sesión con el grupo B, se compartieron dos libros álbum con la finalidad de que las y los policías pudieran seguir practicando la lectura con infantes. Empero, se expresó que no era una actividad del taller, sólo fue una invitación. Los textos compartidos fueron de Sendak (1963/2014) y Brenman (2017). Se dio una breve explicación de las tramas y del rango de edad recomendada para su lectura. Dos de las personas participantes que habían leído los anteriores continuaron leyendo con su descendencia. Quien lo hizo en solitario la vez anterior lo volvió a hacer igual con ambos textos. Un participante más lo leyó con su pareja.

Lo que sí se encomendó como actividad dependió del desarrollo de la sesión. En el grupo A se pidió hacer sobremesa con el texto de Más Literatura (2021). Otra opción fue leerlo durante

la comida. Las razones para esta lectura independiente fueron dos: (a) se relacionaba con la cuestión performativa de ser policía, y (b) podía ser una forma de volver a comer con calma, ya que se habló sobre cómo el trabajo policiaco les había condicionado a hacerlo de manera acelerada. Con el segundo grupo, la reflexión estuvo más vinculada a la identidad sexogenérica, por lo que se pidió identificar, a lo largo de su siguiente jornada, una escena donde su rol de policía mujer u hombre hiciera alguna diferencia. A partir de eso tenían que compartir una palabra o frase, ya fuera en el grupo de WhatsApp o presencialmente en el siguiente encuentro.

La semana siguiente fue Semana Santa, lo que imposibilitó que el taller se llevase a cabo, ya que la policía tenía que dar apoyo en lugares públicos. Se hizo un recordatorio de esas actividades en el grupo de WhatsApp. Luego, comenzó a haber mucha incertidumbre acerca de si la intervención podría continuar: el subdirector iba a renunciar y ello implicaba que había que cerrar el taller. Ante este escenario se lograron gestionar otras dos sesiones. Cuando se volvió a ver al grupo, ya no estaban todas las personas participantes, pues algunas fueron cambiadas de área.

Estas situaciones provocaron que se perdiera continuidad y, muy probablemente, influyeron en que nadie hiciera las actividades, pues las dos personas que leyeron el texto de Más Literatura (2021) lo hicieron durante la octava sesión: la reducción de personal llevó a que asistieran dos veces a la misma actividad. Por eso propusieron leer ese texto mientras las y los demás leían a Canfield y Hansen (1993/2003).

Otro aspecto que puede rescatarse sobre la lectura independiente fue el hecho de que cuatro participantes, tras la octava sesión, comenzaron a compartir textos en el grupo virtual, ya fueran imágenes, escritos (Figura 30) o libros en PDF (Figura 31). La facilitadora alentó la

iniciativa desde su comienzo, pero es una realidad que casi nadie respondía a los mensajes y, tras unas semanas, las policías dejaron de hacerlo.

En otra línea, cabe escribir que durante la última sesión la monitora del taller obsequió al grupo un conjunto de nueve títulos de la colección “Vientos del pueblo”. Ese mismo día las y los participantes organizaron un sistema de préstamos, donde mencionaron que darían una semana para leer cada ejemplar. Todo el material fue solicitado esa misma tarde y, en general, el grupo se mostró entusiasmado con la iniciativa, expresando deseos de comenzar a leer y preguntando dónde conseguir más textos del estilo.

Figura 30

Captura de pantalla del grupo de WhatsApp donde se comparten textos en imagen y escritos

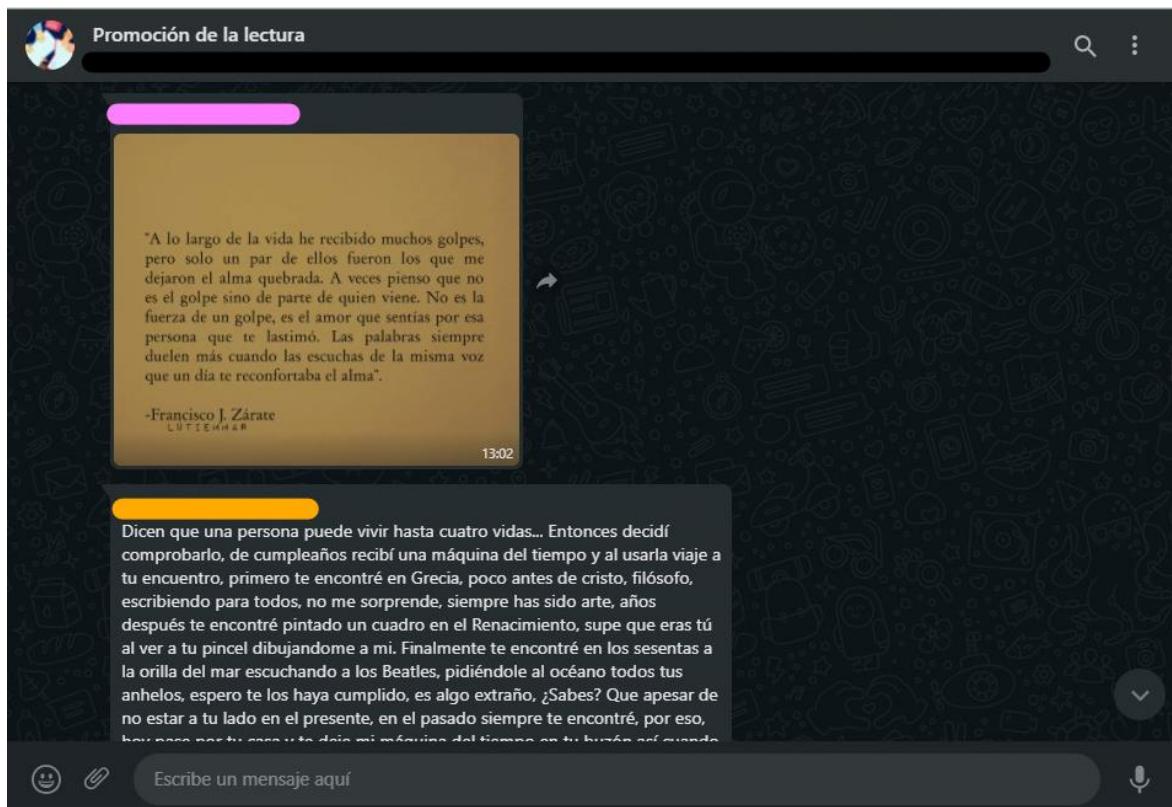
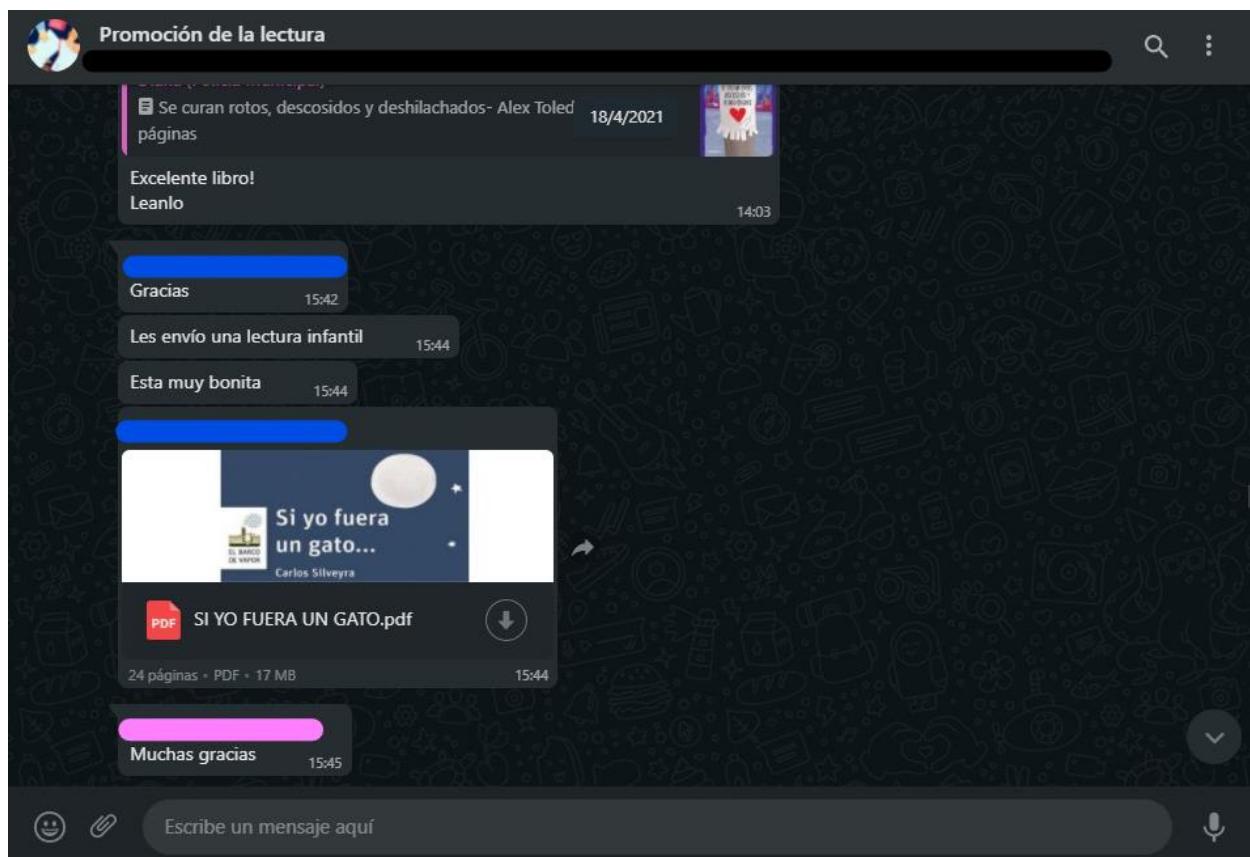


Figura 31

Captura de pantalla del grupo de WhatsApp donde se comparten textos en PDF



3.2.8 Instrucciones para ser policía

Para esta actividad, que fue la séptima, la facilitadora explicó que se iba a generar un texto colaborativo. Con ese fin se iba a seguir un modelo de instrucciones. Se preguntó a las y los policías qué tipo de instructivos conocían, así como si creían que podían existir unas instrucciones para llorar y qué propósito tendrían. Salió a luz que a veces se olvida cómo llorar naturalmente porque hay una tendencia a guardar los propios sentimientos. Ante esta idea la investigadora agregó que, en este caso, hacer una guía para algo que no lo necesitaba era un juego y una forma de manifestar lo absurdo de algunas acciones.

La monitora del taller leyó a Cortázar (2011b). Algunas personas participantes dijeron que había textos que leídos colaborativamente eran más entretenidos. Se concordó, añadiendo que podía leerse de muchas y diversas maneras. A continuación, imitando el estilo del autor, se dio pauta a redactar las instrucciones para ser policía. Se desplegó un papel bond y se dio un ejemplo sobre cómo ser policía implicaba olvidarse de tener tiempo libre, idea que se extrajo de las conversaciones que se habían tenido con el personal.

Las y los participantes tuvieron dificultades para permitirse expresar frases de carácter lúdico, así que se decidió dividir el papel bond para ir haciendo una lluvia de ideas. Durante ésta, saltaron a la luz muchas frustraciones del trabajo relacionadas con la necesidad de tener que dejar a un lado el propio cuerpo —hambre, ir al baño, sueño—, así como otros espacios de socialización —familia, recreación, fiestas—.

También se mencionaron cuestiones vinculadas a la decisión, disciplina, obediencia y adaptabilidad. Otro punto fue la exigencia de mantener un rol y una postura pese al cansancio, situaciones complicadas, las propias emociones o el deseo de socializar con la gente. Algunas personas hablaron sobre que entendían las representaciones negativas que la ciudadanía tenía de las y los policías, pues ellas y ellos mismos las compartían antes de ingresar al servicio. Se comentó que ser parte de la Policía Municipal tenía la enorme ventaja de poder ver a la familia diario, aunque el sueldo y prestaciones fueran menores a otros cuerpos de seguridad.

Igualmente se enunció la posibilidad de encontrar una familia en las y los compañeros, así como el aprender a valorar la “franca”; es decir, el tiempo libre, el cual incluye comer comida caliente, estar con la familia y dormir. Sobre la convivencia dentro de la institución, se reveló que la dinámica entre pares exige aprender a usar albures, groserías y, en general, mantener un

comportamiento viril. A la par se reconocieron asuntos vinculados a celos e infidelidades dentro de la corporación.

Tras el ejercicio con el grupo A, la facilitadora comentó que escribir ayuda a entender mejor la lectura. Igualmente buscó promover la reflexión en torno a que dialogar antes de obtener un producto final, es un proceso lento y divertido. Después habló sobre cómo con la lectura pasa lo mismo: hay que tomarse el tiempo para hacerlo. Lo que es ventaja y una desventaja al mismo tiempo: quizá no es tan entretenido —en un principio— como ver un vídeo, pero la lentitud permite pararse y pensar acerca de lo que sucede en la vida. Se intentó vincular esta valoración con la posibilidad de disfrutar la franca. Algunas personas expresaron que coincidían, mientras que el resto del grupo se mostró bastante interesado. Se finalizó la sesión diciendo que se iba a compartir un texto para que hicieran sobremesa o lo leyeron durante la comida, ya fuera durante el trabajo o en su tiempo libre.

Por su parte, con el grupo B la conversación giró en torno a que ser policía es un acto performativo, al igual que el género (Becerra Pozos y Chen Rodríguez, 2020; Butler, 2007; Johnson, 2014; Wharton, 1996). La investigadora repitió algunos comentarios que ellos y ellas habían hecho sobre los cambios de actitudes experimentados a partir de laborar en la institución. Salió a la luz que a veces pensaban en código policiaco. Dos participantes mencionaron lo fácil que era identificar a alguien que es policía fuera del trabajo: corte de cabello muy corto, playeras tipo polo, riñonera y botas, eran características que lo hacían muy evidente.

Algunas participantes compartieron que sus familias las notaban distintas, más masculinas, pues su forma de hablar, caminar, comer y relacionarse había cambiado. Se reconoció que esto era un motivo para ser juzgadas; aunque, desde que se comportaban así, se sentían menos vulnerables en el espacio público. Retomando esas ideas la investigadora explicó

que tanto en la corporación como en el género había normas —institucionalizadas o no— que regulaban el comportamiento. La facilitadora hizo una analogía del uniforme policiaco con la vestimenta diferenciada de acuerdo con el sexo. También vinculó las ideas de ser objeto de observación y juicio por parte de la ciudadanía, con la imposibilidad de expresar sentimientos siendo varón o las críticas recibidas por comportarse masculinamente siendo mujer. Se agregó que estas normas son artificiales y que, si bien toda sociedad necesita reglas, algunas son perjudiciales. Particularmente, aquellas que dictan cómo ser hombre o mujer.

3.2.9 Las reglas para ser menos hombre o mujer

Un par de sesiones atrás, un policía habló sobre el texto de Canfield y Hansen (1993/2003). Algunas personas participantes se mostraron interesadas. Además, tomando en consideración que un tercio del grupo había reportado leer por superación personal, se decidió incorporar un fragmento del libro. Se leyó grupalmente, durante las sesiones 8A y 8B. La mayoría de las y los participantes expresó agrado y dijo estar de acuerdo con las personas autoras.

Luego la monitora del taller propuso realizar un ejercicio de escritura colaborativa, donde todos y todas fueran escribiendo en una hoja por turnos. Las y los policías comentaron que preferían que la facilitadora escribiera, por lo que así se hizo. En el grupo A, el objetivo fue escribir las reglas para ser un hombre de “verdad”, entendiéndolo como las normas para cumplir con una masculinidad hegemónica (Connell, 2005; Gutmann, 2000; Kimmel, 1997; Téllez y Verdú, 2011). Con el grupo B, uno de los participantes que repitió la actividad propuso escribir simultáneamente las reglas vinculadas a ser mujer. El propósito final fue el de escribir las reglas para ser menos hombre y menos mujer, pues también se notó dificultad para pensar los enunciados con las instrucciones dadas al grupo A.

En ambos ejercicios las y los policías sacaron a la luz ideas vinculadas con las exigencias sociales de virilidad. Por ejemplo, comportamientos de riesgo, como beber alcohol excesivamente, mantener múltiples parejas sexuales, no preocuparse por el propio cuerpo o no usar protección en relaciones sexuales. También se habló sobre la exigencia de mostrar fortaleza, lo que implica reprimir los sentimientos propios, ser valiente y fuerte, así como disfrutar y practicar deportes. En cuanto a roles de género, se comentó la idea de que, para un hombre, realizar trabajo doméstico es mal visto, así como lo es no ser el proveedor económico principal. A la par, se enumeraron reglas que reflejaron el miedo a comportamientos asociados a lo femenino y al deseo homosexual.

Por su parte, al hablar sobre lo que se asociaba con ser menos mujer se mencionaron ideas en torno a no desear la maternidad, vivir una vida sexual enfocada únicamente al placer, no dedicarse a labores domésticas, no preocuparse por la propia apariencia y mantener lazos amistosos con muchos hombres (Bourdieu, 2000; Butler, 2007; Lagarde y de los Ríos, 2005; Lamas, 2000). Se agregaron comentarios acerca de algunos comportamientos viriles, como ser agresiva, practicar deportes, beber alcohol o comer en exceso.

La investigadora invitó a reflexionar acerca de estas reglas; a pensar cómo y por qué se mantienen y qué tan funcionales nos resultan hoy día. También mencionó que la virilidad tiene un precio y está constantemente puesta a prueba, casi siempre bajo la mirada de otros varones. A la vez comentó que ésta es una fuente de tremenda vulnerabilidad porque muchos comportamientos para mantenerla se basan en el miedo. Se compartieron algunas de sus consecuencias negativas, como problemas de salud mental, mayor propensión a morir por accidentes, suicidio o agresiones, así como carencia de redes de apoyo horizontales.

Además, la facilitadora expuso que, pese a ello, las mujeres eran quienes acababan resintiendo ese mismo sistema de manera más directa: feminicidios, violencia doméstica, relaciones basadas en el control de la sexualidad, obligación de mantenerse en el ámbito privado, entre otras formas. Se comentó, junto al grupo, cómo hay una invisibilización del trabajo no remunerado y que las mujeres son las que tienden a encargarse de él, pese a tener un empleo pagado. La investigadora agregó cómo el trabajo emocional es desgastante y son las mujeres quienes tienden a ser el apoyo de otras personas, sobre todo, de los hombres.

Las y los participantes expresaron que esas reglas han comenzado a ser más flexibles en los últimos años, aunque concedieron que siguen estando presentes. Algunos de los varones mencionaron que coincidían con la información compartida, aludiendo que ellos no caían en esas dinámicas, pues no tenían problema en ayudar en las tareas domésticas o en jugar a tener comportamientos homoeróticos. La monitora del taller invitó a pensar cómo son normas muy interiorizadas, al punto de que se habla de “ayudar”. Algunas compañeras también revelaron que ellos tienen resistencia a halagar a otros varones. Se habló sobre cómo dichas normas también parten del control de pares, donde no entrar en algunas dinámicas implica que no se es lo suficientemente hombre, a pesar de que implique realizar comportamientos que, en otros contextos, serían prueba de falta de hombría.

Un compañero compartió cómo fue víctima de violencia física por parte de su pareja, pero fue incapaz de encontrar apoyo porque “él era el hombre”. Otra policía expresó sus vivencias en torno a una pareja violenta y controladora, habló sobre cómo el trabajo le había ayudado a empoderarse y salir de ese vínculo. Finalmente, una compañera dio un discurso muy crítico acerca de estas reflexiones, en el cual invitaba a sus colegas a llevar esas ideas a la

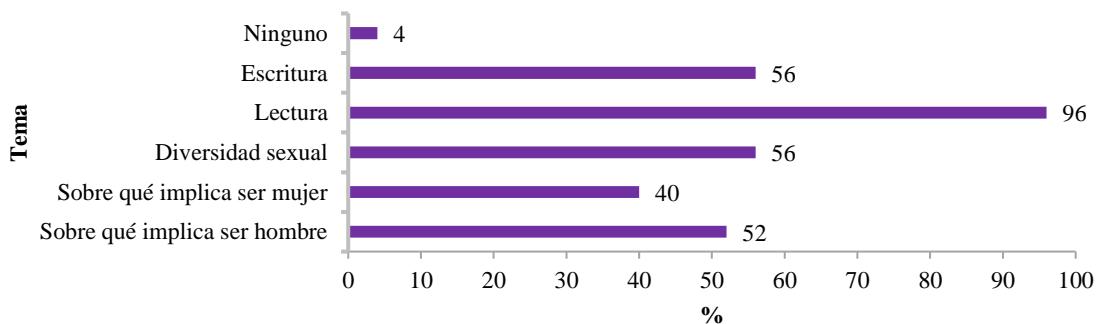
práctica, pues decía que todas y todos decían notar lo dañino de este sistema, pero seguían comportándose conforme a la hegemonía.

3.3 La visión de las personas participantes

Para iniciar este apartado, vale la pena mencionar los temas sobre los que hubo algún cambio de percepción (Figura 32). Casi todo el grupo expresó haber cambiado de percepción en torno a la lectura; asimismo, más del cincuenta por ciento de las personas participantes reportó transformaciones en torno a la escritura, a la diversidad sexual y sobre las implicaciones de ser hombre. No obstante, hay que tomar en consideración que, durante las entrevistas y las dinámicas finales, los temas de género vinculados al taller figuraron muy poco.

Figura 32

Temas sobre los que hubo algún cambio de percepción



Teniendo esto en consideración, se analizó el impacto que el grupo —y más a detalle, las personas entrevistadas— reportó en torno a sus literacidades. Para ello, se generaron cuatro categorías: el impacto de los eventos mediados por textos dentro de las interacciones sociales, la valoración personal de la práctica, el desarrollo de destrezas cognitivas y el rol del texto dentro de la práctica. Aunque se reconoce que, en la realidad, estos componentes se interrelacionan y

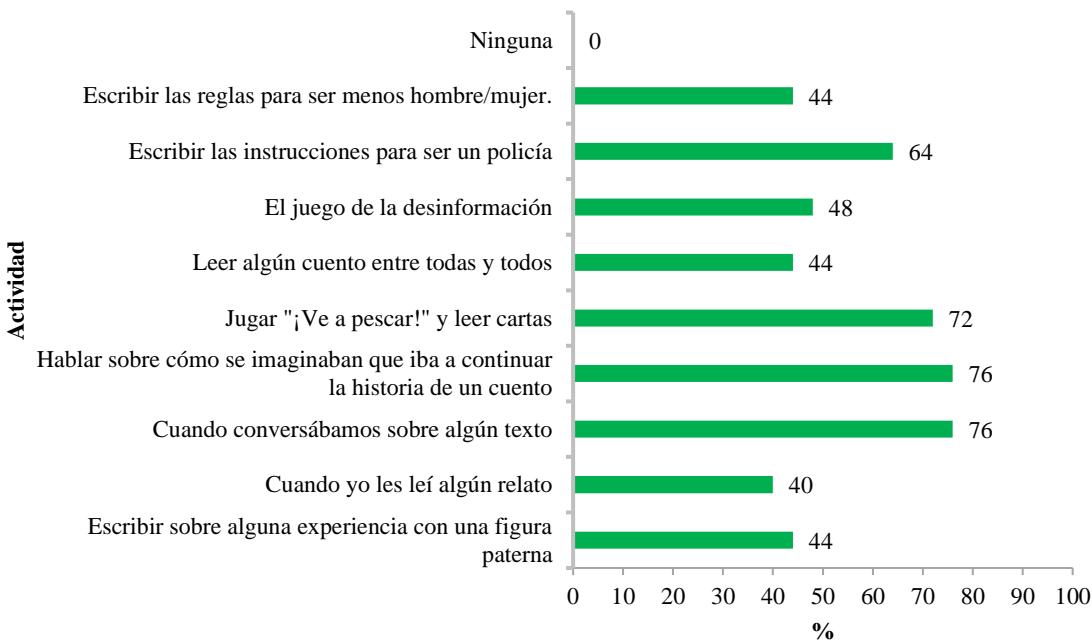
que muchas de los testimonios empleados podrían servir para ejemplificar el impacto de más de una categoría.

Iniciando por la primera categoría, se retomó la idea de Barton y Hamilton (2012), acerca de que todo evento puede ser significado de manera diferente por cada persona que participe en él. En este caso se analizó la valoración de los eventos donde figura explícitamente la interacción social. Sobre este tema, “Lorena” (policía mujer) explicó en una entrevista:

El que tú al menos nos dieras, en este caso, una hoja era de «A ver, vamos a leer entre todos, vamos a ver nuestro punto de vista» y se te hace más atractivo, ¿no? Son cosas que te alejan de lo que tienes pensado que es una lectura, tanto individual como en equipo.

Esta idea se replicó en otras personas policías, incluso en quienes ya poseían hábitos lectores. En esa línea, “Carolina” (policía mujer) contestó que “cambió mi forma de leer, ya que ahora sé que es más interesante y divertido hacerlo en grupo”, ante la pregunta, realizada en el formulario de Google, de si se había transformado su percepción de la lectura y la escritura. Por su parte, “Darío” (policía hombre) escribió que “[La lectura] Es una forma de convivir y tener tema de conversación con los demás”.

Estos testimonios paralelamente hablan del desarrollo de habilidades sociales, entendidas como la capacidad de discutir, expresar, debatir y resignificar a los textos gracias a la lectura colaborativa (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018). Sumado a ello, resulta congruente que las actividades favoritas del grupo durante la intervención (Figura 33) hayan sido conversar sobre los textos y hablar sobre cómo podría continuar una historia.

Figura 33*Actividades favoritas de la intervención*

En ese tenor se encuentran algunas respuestas brindadas ante la pregunta, ¿qué fue lo que más te gustó del taller? En ellas, el diálogo, la convivencia, las participaciones de los y las compañeras, el debate y la libertad de expresarse fueron constantes. Un testimonio que condensa esta perspectiva es el de “Nicolás” (policía hombre), quien dijo en una entrevista:

A mí me gustó mucho que era como un ambiente para compartir ideas, ¿no? Que cada quien daba su punto de vista sobre ciertas situaciones. O su opinión. Este... me gustaba que echábamos a andar un poco la imaginación. Este... y se me hacía una buena convivencia para nosotros como área (...) igual para destensar un poquito el ambiente a veces.

Lo último fue una percepción que se compartió con otras personas, quienes agregaron que, en algunas ocasiones, sentían tensión o cansancio por las actividades laborales, siendo el taller un espacio para desahogarse y expresarse. Esta cuestión resulta más significativa porque,

pese a que el grupo se veía como una familia, era muy raro que comentaran temas personales o que dialogaran sobre algo ajeno al trabajo fuera del espacio de la intervención, lo que se conoció de viva voz de las y los participantes.

A la par, algunas y algunos policías mencionaron que extrapolaron estos eventos a otros contextos de socialización, principalmente con su familia. Un testimonio fue compartido por “Olivia” (policía mujer), quien escribió en el formulario de Google que “hasta a mis hijos les tocó”. Esto se vincula con lo mencionado en el apartado de lecturas independientes, donde se registró que algunas de las personas participantes —en su mayoría mujeres— habían leído con infantes o con sus parejas. Otro ejemplo fue escrito por “Gabriela” (policía mujer), tal y como se presenta a continuación:

Actualmente me encuentro leyendo por las noches con mi sobrino *El Periquillo Sarmiento*, obra de José Joaquín Fernández de Lizardi, haciendo comentarios y exponiendo que fue lo que más le gustó al resto de la familia. Lo que trato con la actividad es que comprenda la lectura y obtenga fluidez al expresarse ya que es un niño introvertido.

Un caso más fue expresado por “Darío” (policía hombre) en una entrevista, en la cual mencionó que lo ha hecho tanto en su círculo familiar, como con sus compañeros y compañeras de trabajo:

Platicar lo que yo leo a otras personas ya se me hizo más frecuente (...) Antes no lo hacía, lo leía y me lo quedaba (...) Luego pasamos por una librería y «Ah, mira, ese libro ya lo leí» (...) y ya empiezo a platicar (...) a mis compañeros. O de repente leo un libro en Facebook, o algo así, y voy y se lo platico a mi familia.

Por otro lado, “Lorena” (policía mujer) contó cómo el ejercicio de escritura con una figura paterna le había permitido dialogar sobre algunas cuestiones que le generaban malestar dentro de su círculo primario:

Tuve una pequeña plática con mi mamá (...) Era algo que no decía yo y lo tenía así como que nada más en mi mente, entonces cuando dije «Ya es hora de hablarlo» (...) me acordé de que tú nos hiciste escribir y dije «Así, como lo escribí»; que no lo escribí de una forma grosera o agresiva, lo dije con unas palabras de sentimiento (...) Dije, «Si lo puedo sacar en una escritura, lo puedo sacar hablándolo».

De la misma manera resulta interesante que muchas personas participantes expresaron que deseaban o planeaban leer después de la intervención. Es decir, se encontraron intenciones de reproducir eventos mediados por textos en otros contextos. Paralelamente, esto se puede interpretar como un cambio positivo en las destrezas afectivas, las cuales se relacionan con las emociones, motivaciones y significados que se conceden a la práctica (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018).

Lo anterior se enraíza con la idea de que la lectura y escritura son extensiones de los roles e intereses de las personas (Barton y Hamilton, 1988/2012; Colomer, 2001; Rockhill, 1987). Un caso que lo ejemplifica es el de “Javier” (policía hombre), quien en una entrevista mencionó que “Me abrió un poquito, un poquito, a la lectura. Y fijate, eh... ahorita, a partir de esto, he estado... bueno, ha estado rodando por mi cabeza seguirme capacitando, tomar cursos”. Esto resulta especialmente interesante si se toma en cuenta que, en un inicio, “Javier” declaró que nunca le había llamado la atención la lectura; y, conforme avanzaba la intervención, fue uno de los participantes que más textos leyó de forma independiente. Además, él y otras personas policías expresaron que deseaban adquirir el hábito de la lectura para fomentarlo en sus hijos e hijas.

Por otra parte, algunas personas que cambiaron de área se encontraban proporcionando seguridad en *establecidos* —nominativo dado a las instalaciones donde se dan servicios de vigilancia— y comentaron que deseaban emplear el tiempo en el cual no tenían actividades para leer. Una muestra de ello es lo que “Nicolás” (policía hombre) compartió durante una entrevista:

Justo antes de comenzar el taller no leía, así, como que nada; y ya estando en el taller, me daban ganas de leer. Incluso ahora en el establecido donde estoy, hay algunos libros y ya fui a checar cuáles había, y... pues como que tengo la intención.

Asimismo, esto se vincula con una transformación en la valoración de la práctica lectora y en las actitudes hacia la misma. Un pasaje que lo refleja de manera más contundente fue mencionado por “Lorena” (policía mujer) en una entrevista:

Se te va eliminando esa parte que, al menos yo tenía en lo personal, de que pues la lectura —no sé, como los niños— es aburrida, no me gusta (...) Que se quite o se me quitó esa parte de leer por obligación. Es leer porque me va a llamar la atención, porque voy a ponerme a pensar qué es lo que me quiere a dar a entender el libro.

Esto se reafirma con otras respuestas dadas dentro de la dinámica final, las entrevistas y el formulario de Google, donde palabras como “interés”, “apertura” e “imaginación” aparecieron junto con la idea de que la lectura dejó de ser aburrida o que existe una gran diversidad de textos, algunos de ellos llamativos. Dichas expresiones se relacionan con la posibilidad de vislumbrar a la lectura como una fuente de placer, al menos, si está vinculada a algunos tipos de textos o formas de leer.

Sobre la escritura no existieron muchos comentarios. Incluso algunas personas manifestaron que seguía siendo una actividad que no les llamaba la atención, además de que les resultaba complicada. No obstante, un par de policías reconocieron que la escritura y la lectura se

enlazan, siendo descritas como prácticas que proporcionaban beneficios. Un ejemplo fue la siguiente respuesta de “Nicolás” (policía hombre) en el formulario de Google: “Creo que de lectura y la escritura deberían ser parte cotidiana de nuestras vidas pues ayuda bastante a mejorar como nos expresamos”.

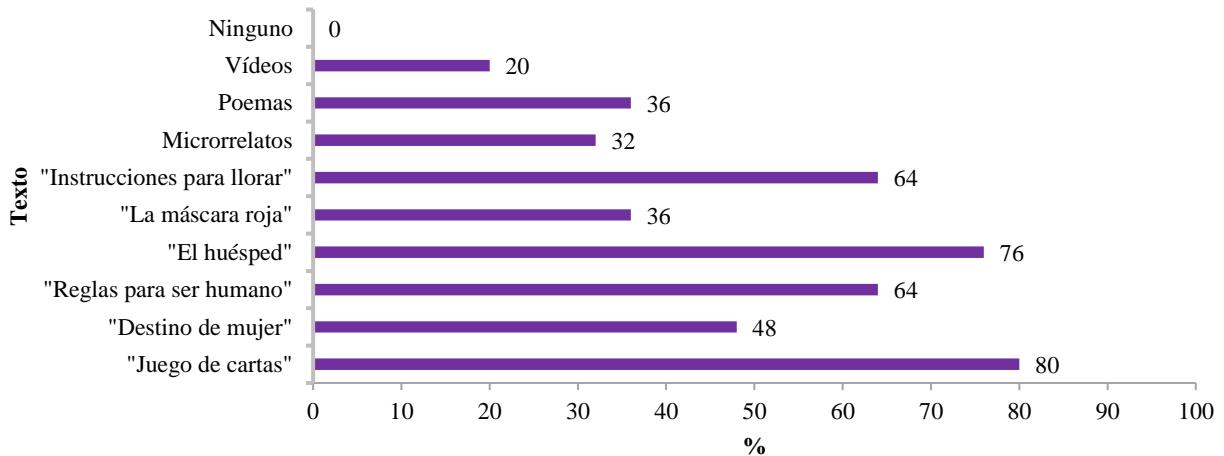
Lo anterior lleva a hablar sobre otra de las subcategorías: el desarrollo de destrezas cognitivas (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018). Estas encapsulan, entre otras, a las habilidades vinculadas con la comprensión, la interpretación, el análisis, la asociación y el cuestionamiento de los textos. Aquí se identificaron comentarios muy similares a la respuesta de “Lorena” (policía mujer), quien consideraba que aprendió “a ser un poco más detallada en lo que leo (...) Sí aprendes a, como dirían por ahí, leer las letras chiquitas y a decir, bueno, qué me está diciendo. Algo que sinceramente era como de «Ahorita, ahorita lo veo»”. Además, se mencionó una mayor predisposición de leer con calma y reflexionar sobre la lectura, como lo ejemplifica la siguiente respuesta, escrita durante la actividad final: “no es solo leer por leer, sino también comprenderla y disfrutarla”. Del mismo modo, hubo personas que extrapolaron esta habilidad a su contexto laboral. Una muestra de ello es el siguiente comentario de “Javier” (policía hombre), realizado durante una entrevista:

En eso yo siento que me ayudó un poquito tu lectura (...) Tuvimos un percance con una persona, eh... (...) Por sentarnos un poquito, nos tocó una persona que... pues siento que su... único beneficio era estar chingando al prójimo, ¿no? (...) Este tipo de lectura me ayudó, ¿no? Porque comenzaba de que, eh... tómate tu tiempo, dirían, para leer las cosas y responder, ¿no? (...) Yo escucho, lo voy estudiando y pues más o menos me voy dando una idea, ¿no?, a lo que... dirían, para no salir tan mal, se podría decir.

Aunado a ello, algunas personas participantes mencionaron que habían comenzado a utilizar buscadores para comprender las palabras que no entendían y otras agregaron que aumentaron su vocabulario gracias a los textos. Incluso una policía dijo que poner mayor atención a las palabras le había llevado a mejorar su escritura y a su expresión oral. Ello fue cotejado por “Ernesto” (policía hombre), quien escribió en el formulario de Google que el taller le ayudó “A tener mejor vocabulario. Es un hecho. Pero además también es capaz de expresarse más correctamente, y comete[r] menos faltas de ortografía.” La misma situación fue declarada por “Amanda” (policía mujer):

Por ejemplo, yo antes como que escribía de corrido, como que no ponía ni comas, ni... ni a lo mejor puntos suspensivos o tal vez ni acentos y ahorita, a como leíamos o a cómo veía que escribían, era así como de, bueno, haces una idea, pero haces una coma como para separar otra idea, ¿no?

Finalmente, en torno al rol del texto, se presenta la Figura 34, donde puede visualizarse que el texto que más llamó la atención fue el de Aub (2010). Sobre el mismo, algunas personas comentaron que fue similar a armar un rompecabezas y que resultó agradable conjugarlo con una actividad lúdica. Esto último fue un factor que favoreció la comprensión y la valoración de la lectura como una recompensa.

Figura 34*Textos favoritos de la intervención*

En el mismo tenor, se reconoce que algunos y algunas participantes enlazaron algunas lecturas con su quehacer como policías. Por ejemplo, “Lorena” (policía mujer) habló de que el cuento de Dávila (1959/s.f.), “yo así lo relacioné con que... bueno, se estaban imaginando esto y cuando a mí, o a nosotros, nos dicen lo que está pasando en un lugar, te lo estás imaginando desde antes de llegar”.

Más policías compartieron ideas similares, aunque extrapolando los textos a su vida en general. “Marina” (policía mujer) escribió que “[de] los relatos que leíamos había algunos que se relacionaban con lo que vivíamos día con día”. “Nicolás” (policía hombre) coincidió al decir, sobre el texto de Aub (2010), que ir descubriendo quien fue Máximo Ballesteros, “Es parte de la vida, como cuando conoces a alguien lo juzgas por su apariencia o, no sé, por cómo se viste, lo que sea, y ya luego lo tienes que conocer”.

De manera más general, un policía opinó, durante la actividad final, que “Todo libro tiene partes de nuestra vida en [el] ámbito laboral, personal, social, emocional”. Lo que se

complementa con la visión de “Amanda” (policía mujer), quien mencionó que el texto de Canfield y Hansen (2003) le generó:

Mucha reflexión. Realmente sí. A veces vivimos situaciones que lo tomamos a la ligera, por así decirlo, y no nos damos cuenta de que son lecciones diarias que te da la vida (...) Te hace pensar en lo que vives y más ahorita, por ejemplo, en la policía, ¿no? Desde mi punto de vista. Si yo cometo un error que a lo mejor eso puede perjudicar o poner en riesgo a mis compañeros, lo voy a tomar como una lección, tanto laboral como de vida para no volverlo a hacer.

Con respecto a la interpretación y la reflexión en torno a temáticas de género, debe reconocerse que muchos y muchas de las participantes declararon que no había modificado nada o que, simplemente, reforzaron valores que ya poseían. El principal argumento esgrimido para explicar la falta de cambios era que ya estaban sensibilizados y sensibilizadas al respecto, ya fuera por las capacitaciones previamente recibidas o por la educación recibida dentro del círculo familiar.

En ese tenor puede agregarse que los comentarios de las y los participantes al ser cuestionados sobre el tema durante los talleres, eran congruentes con esta afirmación. Sostenían que los problemas de desigualdad entre hombres y mujeres se debían a la educación machista. Además, reconocían la importancia de respetar la identidad de género y la orientación sexual de las personas LGBTIQ+, sobre todo, dentro de su labor como policías. A esto último se suma que varias de personas mencionaron que tenían familiares y amistades no heterosexuales, arguyendo que, para ellos y ellas, los vínculos afectivos trascendían la identidad genérica y la orientación sexual.

No obstante, gracias a la observación de las interacciones del grupo y al testimonio de algunas policías, era evidente que se seguían manteniendo comportamientos que reproducían ideas heteropatriarcales. Algunas conductas fueron (a) ejercer control homosocial entre compañeros y compañeras para fomentar comportamiento viril, expresado en burlas al momento de compartir experiencias personales o buscar apoyo emocional; (b) decir que alguien era “puto” si actuaba de una manera menos viril a lo esperado en una situación de riesgo evidenciando la idea de que la masculinidad homosexual está subordinada a la heterosexual, al; (c) dejar que las mujeres se encargaran, mayoritariamente, de tareas asociadas al trabajo doméstico, de cuidados y de comunicación —tanto en la institución como en su vida cotidiana—además de que se invisibilizaba la carga laboral que esto implicaba; y (d) seguir asociando al género como una característica inherente a la diferencia sexual y no como una categoría socialmente construida.

Empero, algunas personas manifestaron haber reflexionado sobre algunas experiencias concretas. Tal es el caso “Nicolás” (policía hombre), quien declaró que relacionó el diálogo que surgió a raíz del texto de Fontanarrosa (1997/2016) con sus propias vivencias como padre:

Hablábamos de los niños, de cuando nace un niño lo vistes de azul o le pones, no sé, una gorrita y una niña, una tiara, de rosado y así. Y ya, recuerdo que eso me pareció muy interesante porque yo pensaba «Bueno, es que, como es un niño, o es un bebé, no decide todavía, pues no puede decidir lo que quiere o lo que o no: Te toca a ti como papá».

También puede traerse a la luz lo mencionado por “Amanda” (policía mujer), acerca de cómo vinculó algunos textos con su propia construcción de género:

Vuelvo a eso de la *Sopa de pollo [para el alma]* y al cómo llorar [del texto de Cortázar 1962/2011b]… O sea, ahí me cuenta que, o sea, yo muy… que soy muy… Que quiero mostrar una figura de rudeza, pero que realmente pues no. Soy muy sensible. O sea, me

ayuda como que para reflexionar que, aunque yo quiera mostrar otra cosa, pues no, sigo siendo la misma. O sea, la misma que por todo llora...

Este fue el único testimonio en donde hubo una reflexión sobre el propio comportamiento. Aun así, “Darío” (policía hombre) trajo a la mesa una reflexión que surgió gracias a la escritura colaborativa de las instrucciones para ser policía:

Tienes que, pues... ponerte como que una imagen más así, más autoritaria. Entonces aunque hayas tenido un problema en tu casa, tienes que mantenerte como que muy fuerte (...) Lo que hablábamos de las máscaras: tienes una máscara y tienes que traer esa máscara puesta en tu trabajo. Te la quitas... y con tu familia tienes otra, y así... Siento que en esa parte vas perdiendo como que tu personalidad.

Si bien esta reflexión está más vinculada a la cuestión performativa de ser policía, resulta interesante que ambos testimonios reflejan cómo esta institución promueve comportamientos viriles. Asimismo, al interpretar estos comentarios puede afirmarse que el género y el rol laboral se vinculan, y acaban influyendo las subjetividades del personal, situación que ya se había mencionado en la descripción etnográfica de la misma actividad.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La puesta en escena de las actividades y las conversaciones que se establecieron con las y los policías permitieron comprender algunas de las representaciones y conductas que giraban en torno a sus literacidades, su construcción de género, su visión sobre las diferencias entre hombres y mujeres, así como su mirada hacia las personas LGBTIQ+. Conforme avanzaba el taller, este entendimiento permitió establecer diálogos, a la par que orilló a replantear las estrategias y textos a emplear.

¿Se puede hablar de que se logró promover la lectura junto a una perspectiva de género? La respuesta, al igual que la realidad en la que se intentó hacerlo, es compleja. La diversidad de trayectos biográficos, contextos sociales, relaciones de poder y subjetividades que se jugaron dentro del espacio de intervención obliga a dar una respuesta desglosada y sujeta a reflexionarse. En lo anterior se incluye la subjetividad de la propia facilitadora. Y con la finalidad de evitar desaparecer mis experiencias e interpretaciones tras un lenguaje despersonalizado y abstracto, me permito escribir, a partir de este punto, en primera persona.

Para iniciar, es preciso ser consciente de que detrás de toda investigación, subyacen dinámicas de poder que inciden en el proceso de investigación (Nelson, 2020). Dichas dinámicas fluyen y atraviesan al diálogo que se genera. En el caso de la investigación, se puede identificar la posición de saber en la que las personas participantes me posicionaban, debido a mi rol como facilitadora. Nominativos como *licenciada* o *maestra*, así como el hablarme de usted, lo reflejaron. También lo hicieron comentarios acerca de que ellos y ellas eran ignorantes.

De igual manera, es una realidad que ser policía implica volverse una figura de autoridad, es decir, de poder. Esto fue un hecho que me generó un poco de recelo, pues recibí muchos comentarios advirtiéndome de que tuviera cuidado, sobre todo, porque iba a tratar con temas que

podían resultar controversiales. A ello se sumó mi propia condición sexo genérica: en una institución tan viril, había ocasiones en las cuales me sentía en relativa vulnerabilidad, sobre todo al interactuar con varones. Lo que, en contraste, me ayudó a entender mucho mejor las experiencias de las compañeras policías, quienes seguían sintiendo sujetas de su condición como mujeres. De la mano, compartir condición etaria fue un factor importante para balancear las posibles diferencias de poder que existirían al trabajar con personas adultas mayores o con infantes.

Las situaciones enumeradas se intentaron subsanar a través de lo recomendado por Nelson (2020): mutua apertura de experiencias, conversaciones más informales —aunque en algunos casos decidí, deliberadamente, mantener la seguridad que me daba la posición como facilitadora— y constante cuestionamiento sobre cómo fluía el poder en la relación participante-investigadora. Creo que esto último es indispensable dentro de cualquier intervención donde se busque incidir en la transformación de una práctica, aún más, si se trabaja con una población tan específica como la policía.

A la par, la misma intervención se vio atravesada por limitantes provenientes de mis habilidades en construcción, el diseño de las actividades y también por las condiciones laborales de los y las participantes. En particular, conocer los motivos que llevaron a algunas de las personas a ser policías, detalles sobre sus trayectos biográficos, ver el efecto de la institución en su construcción identitaria, y reconocer los dispositivos de control del trabajo —tanto institucional como por control ciudadano y de pares— fueron puntos que me ayudaron a generar mucha empatía con el grupo, al punto que rompí —o al menos comencé a cuestionar— muchos imaginarios y representaciones negativas que tenía en torno a la figura policiaca.

Aclarados estos puntos, procedo a explicar cuáles objetivos particulares se cumplieron —aunque fuese parcialmente—, y por qué interpreto que se logró o no un impacto. Antes de iniciar, me parece prudente mencionar que los objetivos pueden ser nuevamente revisados en la página 49.

Comenzando con el primer y con el último de ellos. Con base en la actitud que el grupo mostró en la realización de algunas estrategias, así como las respuestas dadas en las evaluaciones finales, puede decirse que hubo un impacto en torno a las valoraciones que tenían algunas personas participantes sobre los eventos mediados por textos y de la práctica lectora en sí misma.

Sobre la valoración de los eventos, algunas actividades generaron una reacción favorable y participativa por parte del grupo. Particularmente, aquellas donde se promovieron técnicas lúdicas (Walsh, 2020) o donde el sentido, el significado y la interpretación del texto se iban tejiendo mediante el diálogo (Cassany, 2007). Los ejercicios de escritura colaborativa también fueron bien recibidos durante las sesiones. Estas situaciones se vinculan con haber percibido al taller como un espacio de diálogo, de expresión y de interacción entre compañeros y compañeras, lo que fue deliberadamente buscado gracias a las teorías del aprendizaje dialógico (Valls et al., 2008) y sociocultural (Vygotski, 2009) empleadas. Del mismo modo, resultó útil que las estrategias fueran sensibles a las necesidades del grupo: es casi seguro que los cambios de percepción se vincularon con el fomento de algunas de las habilidades sociales, afectivas y cognitivas involucradas en la lectura (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018).

Por otra parte, algunas personas dijeron explícitamente que, gracias al taller, pasaron de ver a la lectura como algo aburrido o que no era para ellas, a pensarla como interesante y un instrumento para conversar. En esa línea, existieron policías que transformaron algunos de los episodios observables de la práctica lectora o que, por lo menos, hablaron de desear involucrarse

en eventos letrados en un futuro. Estos son hechos que se pueden interpretar como un cambio positivo sobre la actitud y valoración hacia la lectura. Algunas acciones que se reportan como evidencia de estas transformaciones fueron: compartir textos y prácticas en otros espacios de socialización, expresar deseos de leer un libro y de promover hábitos de lectura en sus hijos o hijas, solicitar libros como regalo, y organizar una estrategia de préstamo domiciliario con el material proporcionado durante la última sesión.

No obstante, a pesar de estos resultados positivos, muchas personas mantuvieron una actitud pasiva, e incluso disruptiva, durante las actividades. Fue significativo que las estrategias que involucraron lectura independiente sólo fueron realizadas por un par de participantes. Además, fuera del taller, no se conversaba sobre los textos y es muy difícil imaginar que la lectura colaborativa y el diálogo sobre lecturas se mantendrá como un evento regular dentro del grupo.

Acerca del incremento del acervo de lecturas de las personas participantes, puede mencionarse que sí se consiguió gracias a los textos en vídeo, audio, impresos y digitales que se compartieron. Al respecto, se recomienda ser versátil y mantener los oídos abiertos a los intereses y necesidades del grupo. Incluso al trabajar con personas que aparentemente comparten el mismo entorno sociocultural, las relaciones existentes entre ellas, las dinámicas grupales que se dan en el momento y espacio del taller, y las particularidades individuales intervienen en la aplicación de las actividades. Por lo que, para asegurar el cumplimiento de los objetivos, es muy recomendable mantener una actitud reflexiva y sensible ante la otredad, aunque eso tampoco asegura el control de las variables impredecibles que puedan presentarse.

En este sentido, se aconseja no cerrarse a la posibilidad de readaptar la cartografía lectora inicial, ni a seleccionar textos que rompen con ideas canónicas acerca de lo que es una “buena

lectura”: ya sea por el tipo de texto o el formato en el que se encuentre. Finalmente, esas valoraciones se inscriben en redes de poder, donde el texto es un artefacto político e ideológico (Cassany, 2016). Es por ello por lo que este trabajo incluyó textos que incluso salen de lo que es considerado literario. A la par, se emplearon textos multimodales, partiendo de la idea de que su uso da lugar a experiencias lectoras más complejas, variadas e interactivas (Gómez et al., 2016). En particular, los textos que se compartieron en forma de audio tenían como intención favorecer el desarrollo multitarea y representar una alternativa oral de la práctica lectora (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2019).

Aun así, sería plausible ir más allá e incluir otro tipo de materiales y formatos de lectura. Por ejemplo, en este caso, donde el motivo principal de lectura era el informarse, se hubiesen podido traer al taller textos más cercanos a la crónica, o sugerir la escritura y lectura de historias que se inspirasen en noticias. Otra alternativa hubiera sido sugerir y acompañar más actividades que implicaran las redes sociales.

Igual de interesante hubiera sido leer y acompañar la escritura de textos que se vinculasen directamente con las labores de la población, lo que probablemente generaría un mayor impacto. Quizá, para una futura investigación, podría contemplarse la creación de una crónica oral, vinculada al quehacer diario dentro de la institución o a las relaciones familiares; o incluir más libros álbum, donde se aprovecharan las habilidades deductivas y visuales que los y las policías tienen que desarrollar en su trabajo cotidiano.

Esta observación deriva del hecho de que los textos que más fueron recordados fueron aquellos que permitieron interpretar o reflexionar en torno a una experiencia propia. En ese sentido, parece un acierto retomar la idea de Rockhill (1987), acerca de que la literacidad se cuela en la vida comunitaria y doméstica, siendo un error enfocarse únicamente en la lectura

proveniente de lo escolar. Prueba de ello es que tomar en cuenta que muchas de las personas que se dedicaban a labores de crianza deseaban fomentar el hábito lector en sus hijos e hijas, permitió que algunas y algunos participantes llevaran las lecturas a sus hogares, situación que aumenta la probabilidad de apropiación de la práctica.

Del siguiente objetivo, promover la interpretación y reflexión de textos literarios con una perspectiva de género, existieron participaciones donde el grupo relacionó muchas ideas con su rol como policías —por ejemplo, al hablar sobre las diferencias entre hombres y mujeres dentro de la corporación a partir del texto de Correa (s.f.)—, así como con vivencias personales. Lo último surgió al traer a la mesa experiencias sobre vínculos sexo afectivos, convivencia con pares, amistades LGBTIQ+, situaciones vinculadas a sus roles de hijas, hijos, madres o padres y sobre su familia en general.

Es evidente que esta cuestión fue catalizada por el gran interés que la corporación tiene acerca de que sus integrantes se manejen con perspectiva de género, lo que se refleja en los distintivos —el símbolo de Venus y la bandera LGBTIQ+— que uniformes y unidades ostentan, las constantes capacitaciones que las y los policías reciben sobre el tema, así como la inclusión de mujeres y personas pertenecientes a la diversidad sexo-genérica.

Asimismo, es una realidad que muchas de las personas participantes seguían actuando y visualizando al género desde una visión esencialista y binaria (Butler, 2007), en que se tolera a la diversidad, pero muy pocas veces se le acepta, de acuerdo con Bard Wigdor (2019). Es decir, se tolera al otro en tanto no exista una confrontación o cuestionamiento profundo de las relaciones de opresión; pero no hay un reconocimiento de que, en realidad, todos somos otredad y que las formas de relacionarnos son artificiales.

Igual de cierto es que se notó una tendencia a rechazar signos de feminidad. Esta propensión era más marcada en hombres, en quienes también se percibió una menor tendencia a asociar lo revisado durante la intervención con su propia construcción de masculinidad. La mayoría consideraba que eran otros, no ellos, quienes tenían comportamientos de una masculinidad hegemónica (Kimmel, 1997), aunque se observaba que, de hecho, ellos reproducían esas mismas normas: dejaban las labores de crianza a sus parejas, promovían un comportamiento de control homosocial en el grupo, expresaban signos de rechazo al deseo homosexual entre varones, —lo que puede explicarse si se considera que lo gay tiende a ser asimilado a lo femenino (Connell, 2005)— y tendían a tomar tareas vinculadas a lo masculino en su trabajo, mientras delegaban las labores asociadas a lo femenino a sus compañeras. Esto es, ellos manejaban los vehículos y brindaban protección, mientras preferían que ellas realizaran tareas de comunicación al generar redes vecinales, de servicio al momento de comer o de tipo administrativo en general.

En ese mismo tenor, se reconoce que la misma institución, paradójicamente, fungió como limitante para que las personas llegaran a reflexionar sobre cómo ellos y ellas mismas reproducían las normativas hegemónicas de género. Esta hipótesis se genera porque se percibió que, dentro de la corporación, se favorece un comportamiento viril considerado necesario para fungir con el rol de policía, lo que lleva a pensar que la reflexión no sólo se vio atravesada por la dificultad de admitir los propios privilegios como varón, sino también por las exigencias que implica el performance como policía. Esto es algo que sale de la presente investigación y es una línea de exploración que queda abierta para futuros estudios.

En el mismo asunto, considero que sería interesante generar una nueva investigación que parte del análisis del trabajo policiaco —sobre todo de la Policía Municipal, que es una

modalidad relativamente novedosa (Alvarado Mendoza, 2019; Fondevila y Meneses Reyes, 2017)— desde una visión antropológica o sociológica, pues la comprensión de las condiciones laborales es indispensable para incidir en la transformación de cualquier práctica en este grupo social.

Asimismo, resalta que existieron limitantes que dificultaron la generación de una comunidad en torno a las literacidades (Barton y Hamilton, 1988/2012), que, desde una visión personal, es un objetivo deseable para asegurar que las personas transformen sus prácticas lectoras. Por enlistar algunas, la distancia temporal entre sesiones provocó que se perdiera continuidad en las actividades. Esto se agravó porque varios de esos aplazamientos se relacionaron con mayores cargas de trabajo de los y las policías, así como a la incertidumbre de si el taller continuaría, debido a los cambios administrativos de la institución. Estas situaciones desencadenaron que las personas participantes disfrutaran de menos tiempo libre —el principal motivo de no lectura—, que se tuviera que renunciar a realizar algunas actividades y que algunas personas no pudieran continuar participando.

De la misma manera cabe mencionar que la variabilidad y la naturaleza de las tareas realizadas por la Policía Municipal, conllevaban desgaste físico y emocional, factores que influían en las percepciones y el desempeño del grupo: hicieron que el espacio del taller fuera visto como un momento de relajamiento dentro del trabajo, pero también provocó que hubiera más distracciones y menos participaciones. En este tenor, era común que, durante el tiempo de la intervención, las y los policías tuvieran que realizar labores vinculadas a sus funciones, aumentando la dispersión de atención y las inasistencias.

Todas estas circunstancias obligan a reconocer que durante el trabajo de campo la realidad se impone y se debe ser flexible para generar ajustes al diseño, si es que se desea

conseguir los objetivos. Resulta lógico que en cualquier proceso de investigación o intervención se generen conocimientos e interrogantes que no se contemplaban: se abren nuevas posibilidades para incidir en la transformación o para explorar la realidad.

Finalmente, tras todo este proceso de aprendizaje, puedo afirmar que el diálogo es una herramienta que permite generar puentes con la otredad, así como espacios de aprendizaje donde se construyen, cuestionan y reconstruyen algunos de los significados de la realidad. Aunque existen ideologías, imaginarios y prácticas que se encuentran enraizadas desde los contextos históricos, estructurales y socioculturales que marcan los trayectos biográficos de las personas participantes.

En ese sentido, el taller permitió que algunas de las personas policías tuvieran nuevas experiencias con la práctica lectora, mismas que sirvieron para cambiar —o al menos, cuestionar— algunos de sus significados en torno a la lectura. Además, si bien el objetivo de dialogar sobre las desigualdades que genera el heteropatriarcado tuvo un alcance distinto al esperado, su búsqueda permitió generar diálogos donde las personas policías compartieron experiencias, sentimientos y pensamientos que no se daban en otros espacios, debido a la exigencia de comportamiento viril que se da en la corporación. Esta situación, a su vez, dio pie a relacionar lo performativo del género con lo laboral, lo cual es un factor clave para comprender las literacidades de las personas policías, pues marca sus subjetividades aunque sigan siendo diversas.

REFERENCIAS

- Alvarado Mendoza, A. (2019). Reformas policiales y la construcción de un Estado de derecho. El caso de la policía vecinal de Ciudad Nezahualcóyotl. *Desacatos*, (60), 34-57.
<https://doi.org/10.29340/60.2089>
- Álvarez-Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*, (35), 91-106. <https://doi.org/10.34096/ics.i35.2512>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Aub, M. (2010). *Juego de cartas*. Cuadernos del vigía.
- Bakhtin, M. M. (2004). Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar. Stylistics in teaching Russian language in secondary school. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6), 12-49.
- Balza, I. (2009). Bioética de los cuerpos sexuados: transexualidad, intersexualidad y transgenerismo. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (40), 245-258.
<http://www.acuedi.org/ddata/11259.pdf>
- Bard Wigdor, G. (2019). Alteridades que nos rescatan de lo uniforme: ¿cómo escapar de un mundo de iguales? *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(1), Artículo e36458. <https://doi.org/10.15517/c.a..v16i1.36458>
- Bard Wigdor, G., y Artazo, G. (2017). Pensamiento feminista latinoamericano: Reflexiones sobre la colonialidad del saber/poder y la sexualidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(22), 193-219. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/301>

- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). Understanding literacy as social practice. In *Local Literacies. Reading and Writing in one Community* (pp. 3-22). Routledge. (Original work published 1988)
- Becerra Pozos, J. C., y Chen Rodríguez, D. M. (2020). Juventudes y trabajo de servicios: algunas consideraciones para la investigación. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, (34), 169-197.
- Benedetti, M. (2010). Laura Avellaneda. Última noción de Laura. En *Inventario I* (pp. 315-318). Punto de lectura. (Trabajo original publicado en 1978)
- Boldt, G., & Leander, K. M. (2020). Affect theory in reading research: Imagining the radical difference. *Reading Psychology*, 41(6), 515-532.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783137>
- Borges, J. L. (s.f.). Las cosas. *Ciudad Seva*. <https://ciudadseva.com/texto/las-cosas/> (Trabajo original publicado en 1969)
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Brenman, I. (2017). *Engaños* (G. Karsten, ilustrador). V&R Editoras.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Calderón, E. (2020, 23 de abril). El huésped de Amparo Dávila [Audio]. En *Biblioteca Digital Sonora*. Gobierno del Estado de Sonora. <http://isc.sonora.gob.mx/bibliotecadigitalsonora/el-huesped-de-amparo-davila/>
- Canfield, J., y Hansen, M. V. (2003). Las reglas para ser humano. *Sopa de pollo para el alma* (M. I. Guastavino, trad.; p. 68). Alba Editorial.
- Casciari, H. (2019a, 13 de agosto). 83 *La rana hervida en la olla* [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=uExpB_l2Y44

- Casciari, H. (2019b, 15 de enero). *06 No me importa el fútbol* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Rn9X4aOZmfA>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lecturas contemporáneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (82), 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388237>
- Cassany, D. (2016). Redes sociales para leer y escribir. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. A. Vega López (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 185-208). Universidad Autónoma de Tamaulipas; Fundación SM; Consejo Puebla de Lectura; Colección Estudios.
- Causa en Común. (2019). *Jornadas laborales de la policía en México*.
<https://causaencomun.org.mx/beta/jornadas-laborales/>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. CERLALC; UNESCO.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4), 2-19.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América. Organización de los Estados Americanos*.
<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Connell, R. W. (2005). The social organization of masculinity. In *Masculinities* (pp. 67-86). University of California Press.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta nacional de lectura 2015-2018*.

https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*.

https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *Encuesta nacional sobre discriminación* (Prontuario de resultados). SEGOB; CONAPRED; CONACYT; CNDH; UNAM; INEGI.

http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/ENADIS_2017_Prontuario.pdf

Conway, J. K., Bourque, S. C., y Scott, J. W. (2013). El concepto de género. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). UNAM.

Cordón García, J. A. (2018a). Hacia un nuevo paradigma del libro y de la lectura: entre la resistencia y la innovación. En J. A. Cordón García y R. Gómez Díaz (Coords.), *Lectura, sociedad y redes. Colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro* (pp. 13-81). Marcial Pons.

Cordón García, J. A. (2018b). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), Artículo e044. <https://doi.org/10.24215/18539912e044>

Cordón García, J. A., y Jarvio Fernández, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145.
<http://dx.doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05>

Córdova Quero, H. (2020). Hacia un breve glosario queer: algunas nociones acerca del género, la sexualidad y la teoría queer. *Análisis*, 52(96), 95-121.
<https://doi.org/10.15332/21459169/5326>

Correa, P. (s.f.). El zorro. *Entre paréntesis*.

<https://entparentesis201.wixsite.com/paulinacorrea/post/el-zorro>

Cortázar, J. (2011a). Educación de príncipe. En *Cuentos completos / 2* (p. 167). Punto de lectura.

(Trabajo original publicado en 1962)

Cortázar, J. (2011b). Instrucciones para llorar. En *Cuentos completos / 2* (p. 15). Punto de lectura.

(Trabajo original publicado en 1962)

Daniels, H. (2002). *Literature circles. Voice and choice in books clubs and reading groups* (2º ed.).

Stenhouse Publishers; Pembroke Publishers Limited.

Dávila, A. (s.f.). El huésped. *Material de lectura*. Cultura UNAM.

<http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/176-081-amparo-davila?start=2> (Trabajo original publicado en 1959)

Davis, B. (1997). Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy. *Gender and Education*, 9(1), 9-30. <http://dx.doi.org/10.1080/09540259721420>

Domingo Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. Océano.

Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.

(2015). *Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado*. ONU.

<https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2016/01/trabajo-domestico>

Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.

(2020). *La violencia feminicida en México. Aproximaciones y tendencias*. Gobierno de

México; INMUJERES; CONAVIM; ONU Mujeres. https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2020/diciembre%202020/violenciafeminicidamx_.pdf?la=es&vs=4649

- Erol, A., & Cuklanz, L. (2020). Queer theory and feminist methods: a review. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 211—220. <http://dx.doi.org/10.5209/infe.66476>
- Facio, A., y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, (6), 259-294.
http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf
- Fatou, B. L. (2019). Resizing children's work: Anthropological notes on Mexican girls. In M. E. Rausky & M. Chaves (Eds.), *Living and Working in Poverty in Latin America. Trajectories of Children, Youth, and Adults* (pp. 13-39). Palgrave Macmillan.
- Fondevila, G., y Meneses Reyes, R. (2017). El rol del policía municipal en México. Trabajo social y mediación de conflictos. *Gestión y Política Pública*, 36(1), 139-165.
<http://dx.doi.org/10.29265/gyp.v26i1.210>
- Fontanarrosa, R. (2016, 5 de enero). Destino de mujer. [*Cerrado por melancolía*].
<https://cerradopormelancolia.wordpress.com/2016/01/05/destino-de-mujer-roberto-fontanarrosa/> (Publicado originalmente 1997)
- Frías, J. A., y Borrego, Á. (2004). Más allá de la cantidad: la incorporación de los métodos cualitativos a la investigación en información y documentación. En J. A. Frías, y A. B. Ríos (Eds.), *Metodologías de investigación en información y documentación* (pp. 193-211). Universidad de Salamanca.
- García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2019). ¿Leer con los oídos?: audiolibros y literatura infantil y juvenil. *Anuario ThinkEPI*, 13, Artículo e13c01.
<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13c01>
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Ediciones del Sur.

- Guerrero Mc Manus, S. F., y Muñoz Contreras, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4(1), Artículo e168.
<http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>
- Gobierno Municipal Nezahualcóyotl. (2020, 6 de octubre). *Policías municipales serán promotores de la lectura casa por casa por medio del programa Barrio a barrio, Neza lee a diario, anuncia alcalde Juan Hugo de la Rosa* [Boletín de prensa].
<http://www.neza.gob.mx/boletines/2020/octubre/429/>
- Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., Cordón García, J. A., y Alonso Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Trea.
- Grupo de Trabajo Queer. (ed.). (2005). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer. Traficantes de sueños*.
- Gutmann, M. C. (2000). *Ser hombre de verdad en la ciudad de México*. Colegio de México.
- H. Ayuntamiento de Xalapa. (2019, 13 de septiembre). *Policía Municipal, certificada en respeto a Derechos Humanos y Género* [Comunicado 1869].
<https://ayuntamiento.xalapa.gob.mx/home/-/blogs/policia-municipal-certificada-en-respeto-a-derechos-humanos-y-genero>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Mujeres y hombres en México 2019*. INEGI; INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020, febrero). *Módulo sobre Lectura (Principales resultados)*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf

- Johnson, A. W. (2014). “¿Qué hay en un nombre?”: una apología del performance. *ALTERIDADES*, 24(48), 9-21. <https://alteridades.itz.uam.mx/index.php/Alte/article/view/807>
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdes y J. Olavarría (Coords.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 49-62). Ediciones de las Mujeres; FLACSO; Isis Internacional.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 7(18), 95-118.
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/360>
- Lasarte-Leonet, G., y Perales, A. (2020). *Los clubs de literatura feministas como espacios de acercamiento al feminismo y de relectura de los textos clásicos literarios* (Comunicación). III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras, España.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI.
- Libres e iguales. (2018). *Preguntas frecuentes sobre la igualdad de las personas LGTBI*. ONU.
<https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2018/10/FAQs-ES.pdf>
- López-Yepes, J. (2019). El desarrollo de habilidades informativas y de creación de nuevo conocimiento: los conceptos de literacidad informativa (alfabetización informacional) y literacidad crítica. *Ibersid*, 13(1), 29-36.
<https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/4595>
- Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383–392.
<https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>

Maldita.es. (2020, 29 de abril). *Verdad o bulo. Coronavirus Edition* [Juego de mesa].

<https://maldita.es/nosotros/20200429/juego-verdad-o-bulo-coronavirus-aprender-covid/>

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Siglo Veintiuno.

Márquez Hermosillo, M. M., y Valenzuela González, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas.

Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (50).

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776>

Martínez, F. (2019, 26 de septiembre). Veracruz, primer lugar en feminicidios. *La Jornada*.

<https://jornada.com.mx/2019/09/26/politica/016n1pol>

Martínez, M. (2005). Mi cuerpo no es mío. Transexualidad masculina y presiones sociales de sexo.

En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bargueiras Martínez (Eds.), *El eje de mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 113-129).

Traficantes de Sueños.

<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/El%20eje%20del%20mal-TdS.pdf>

Martínez, M., Marrujo, J., Perillo, M., González, F. M., y Burin, D. (2019). Comprensión de texto en e-Learning: estrategias de soporte y memoria de trabajo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(2), 31-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1988

Más Literatura. (2021, 17 de marzo). *Persona quiere decir máscara, y cada uno de nosotros tiene muchas. ¿Hay realmente una verdadera que pueda expresar la compleja* [Imagen adjunta] [Publicación].

<https://www.facebook.com/masliteraturamx/photos/a.1051642971890938/16560114214540>

- Mateos-Jiménez, A., Torres-Martínez, B., y García-Fernández, B. (2018). Impacto de un relato en las percepciones de racismo y sexismo de escolares de Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(2), 55-66. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1570
- McKenzie, S. K., Collings, S., Jenkin, G., & River, J. (2018). Masculinity, social connectedness, and mental health: men's diverse patterns of practice. *American Journal of Men's Health*, 12(5), 1247-1261. <https://doi.org/10.1177/1557988318772732>
- Molina Rodríguez, N. E., Guzmán Cervantes, O. O., y Martínez-Guzmán, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa. *Quaderns de psicología. International journal of psychology*, 17(3), 71-82.
<https://raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/303190>
- Morales Sánchez, M. I., y Escandell Montiel, D. (2020, 29 de septiembre). *La literatura en red. Estrategias creativas, prácticas lectoras y promoción de la lectura* (Ponencia marco). III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras, España.
- Munari, B., y Agostinelli, E. (2012). *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* (T. García Adame, Trad.; B. Munari, y E. Agostinelli, ilustradores). Grupo Anaya.
- Navarro, M. F. (2019, 18 de abril). Los hombres causan y son las víctimas más comunes de delitos en México. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/los-hombres-causan-y-son-las-victimas-mas-comunes-de-delitos-en-mexico/>
- Navarro Arredondo, A. (s.f.). *Literatura siempre alerta, Nezahualcóyotl*, México.
<https://studylib.es/doc/4976639/literatura-siempre-alerta-nezahualc%C3%B3yotl--m%C3%A9xico>

- Nelson, R. (2020). Questioning identities/shifting identities: the impact of researching sex and gender on a researcher's LGBT+ identity. *Qualitative Research*, 20(6), 910-926.
<https://doi.org/10.1177/1468794120914522>
- Noviembre Nocturno. (2018, 18 de julio). "La Máscara de la Muerte Roja" de Edgar Allan Poe ~ Audio Relato ~ Vídeo-ilustrado [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=ign_FnJdanA
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018 results (volume I): What students know and can do*. PISA; OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Objetivo 9: Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación. *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/infrastructure/>
- Pajares Sánchez, L. (2020). Fundamentación feminista de la investigación participativa: conocimiento, género y participación, o del diálogo necesario para la transformación. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 297-306. <http://dx.doi.org/10.5209/infe.65844>
- Piedras, E. (2017). Reflexiones sobre la lectura digital. En *La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo. Una mirada desde México*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Poe, E. A. (s.f.). La muerte de la máscara roja. *Ciudad Seva*. <https://ciudadseva.com/texto/la-mascara-de-la-muerte-roja/> (Trabajo original publicado en 1842)
- Policía Bancaria e Industrial. (2011, 3 de noviembre). Puesta en marcha del programa de fomento a la lectura para los policías “Al servicio de las letras.” *El Portal de la Policía Bancaria e Industrial*. <http://data.policiabancaria.cdmx.gob.mx/lectura.html>

- Policía Federal. (2016, 29 de octubre). Inicia programa de fomento a la lectura en la policía federal [Comunicado]. *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/policiafederal/prensa/inicia-programa-de-fomento-a-la-lectura-en-la-policia-federal>
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., y Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(1), 21-30.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Rockhill, K. (1987). Gender, Language and the Politics of Literacy. *British Journal of Sociology of Education*, 8(2), 153—167. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569870080204>
- Rosado Millán, M. J., García García, F., Alfeo Álvarez, J. C., y Rodríguez Rosado, J. (2014). El suicidio masculino: una cuestión de género. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, (13), 433-492. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744532013.pdf>
- Sabines, J. (1970a). Petición. En E. Valadés (Ed.), *El libro de la imaginación* (p. 67). Fondo de Cultura Económica.
- Sabines, J. (1970b). De amor. En E. Valadés (Ed.), *El libro de la imaginación* (pp. 63-64). Fondo de Cultura Económica.
- Sendak, M. (2014). *Donde viven los monstruos*. Kalandraka Infantil. (Trabajo original publicado en 1963)
- Serret, E. (2015). Desafiando al género. Expresiones subjetivas de la resistencia social. En E. Serret (Coord.), *Identidad imaginaria: sexo, género y deseo* (pp. 21-54). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Servín Vega, M. (2007, 26 de octubre). Acercan a policías a la literatura para mejorar su desempeño. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2007/10/26/index.php?section=capital&article=044n1cap>
- Shua, A. M. (2009). La Sueñera 92. En *Cazadores de letras (Minificciones reunidas)*. Páginas de espuma.
- Street, B. (1997). The implications of the ‘New Literacy Studies’ for literacy education. *English in Education. Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, 31(3), 45-59. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>
- Taibo II, P. I. (2009, 17 de septiembre). Regresa, Cortázar, los polis te necesitamos. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2009/09/17/opinion/022a2pol>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (J. Piatigorsky, trad.). Paidós.
- Téllez, A., y Verdú, A. D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (2), 80-103.
<http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N2/El%20significado%20de%20la%20masculinidad.pdf>
- Torrenera, A. (2014). “No, no estoy operada, el asunto está en la cuestión del deseo”: Emergencia y construcción de mujeres transexuales en Ciudad de México. *Revista Espacios Transnacionales*, (2), 24-40. <http://www.espaciostransnacionales.org/segundo-numero/conceptos-2/emergencia-y-construccion-de-mujeres/>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. <http://hdl.handle.net/2445/58596>

- Van Genechten, G. (2008). *¡Porque te quiero tanto!* (M. I. Molina Llorente, trad.; G. Van Genechten, ilustrador). Eldevives.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3a ed., S. Furió, trad.). Biblioteca de Bolsillo.
- Walsh, A. (2020). Playful learning for information literacy development. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 46(2), 143-150.
<https://doi.org/10.1177/0340035219874083>
- Wharton, A. S. (1996). Service with a smile: Understanding the consequences of emotional labor. In C. L. Macdonald, y C. Sirianni (Eds.), *Working in the service society* (pp. 91-112). Temple University Press.

APÉNDICES

Apéndice A

Encuesta sobre percepciones y hábitos de lectura

Esta encuesta pretende recolectar datos con fines de investigación, la información proporcionada es confidencial, por ello le invitamos a contestar de la manera libre y honesta.

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de preguntas relacionadas a hábitos y prácticas de lectura de diversos materiales. En las preguntas con opciones por favor rellene o marque con ✕ o ✓ el círculo correspondiente a la respuesta con la que más se identifique. Procure seleccionar **una sola respuesta** por pregunta, a menos de que se indique lo contrario. En las preguntas abiertas, por favor escriba su respuesta sobre la línea.

1. ¿Qué actividades acostumbra a hacer durante su tiempo libre? Por favor escriba hasta **6 actividades**.

2. Actualmente, ¿tiene libros impresos en casa que no sean libros de texto?

Sí

No

¿Cuántos? _____

3. Actualmente, ¿tiene libros digitales en casa que no sean libros de texto?

Sí

No

¿Cuántos? _____

4. De la siguiente lista, ¿qué tipos de libros (impresos o digitales) hay en su casa? Marque todas las opciones que necesite.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="radio"/> Novela | <input type="radio"/> Literatura juvenil | <input type="radio"/> Ciencias sociales |
| <input type="radio"/> Cuento | <input type="radio"/> Libros de texto | <input type="radio"/> Deportes |
| <input type="radio"/> Poesía | <input type="radio"/> Manuales | <input type="radio"/> Diccionarios |
| <input type="radio"/> Biografías | <input type="radio"/> Recetarios | <input type="radio"/> Cine |
| <input type="radio"/> Arte | <input type="radio"/> Guías turísticas | <input type="radio"/> Teatro |
| <input type="radio"/> Historia | <input type="radio"/> Política | <input type="radio"/> De otro tipo, ¿cuál? |
| <input type="radio"/> Científicos | <input type="radio"/> Religión | |
| <input type="radio"/> Enciclopedias | <input type="radio"/> Autoayuda | |
| <input type="radio"/> Literatura infantil | <input type="radio"/> Idiomas | |
-

5. Por favor responda a las siguientes frases con un “Sí” o un “No”.

	Sí	No
Sólo leo si tengo que hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer es uno de mis pasatiempos favoritos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me alegro de recibir un libro como regalo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfruto visitando librerías, bibliotecas y otros espacios de fomento a la lectura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparto mi lectura en redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta intercambiar libros con mis amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Para usted, ¿es fácil o difícil leer?

- Fácil
- Ni fácil ni difícil
- Difícil

7. ¿Usted considera que tiene alguna dificultad o limitante para leer?

Sí

No

¿Cuál? _____

8. Por favor responda a las siguientes frases con un “Sí” o un “No”.

	Sí	No
Leo muy despacio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A veces no entiendo o comprendo lo que leo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me falta concentración para leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy impaciente para leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me hace falta un lugar adecuado para leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me falta tiempo para leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me hace falta dinero para comprar materiales de lectura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hace falta una biblioteca o espacio de fomento a la lectura cercano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Indique si por lo general...

	Sí	No	A veces
Deja los libros a la mitad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lee más de un libro al mismo tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lee los mismos libros más de una vez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lee con la radio prendida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lee con la TV prendida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lee mientras escucha música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busca información complementaria a su lectura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lee y toma notas o subraya el texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lee mientras come	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. ¿En qué lugares acostumbra a leer? Por favor marque, como máximo, 4 opciones.

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> En la escuela | <input type="radio"/> En una librería |
| <input type="radio"/> En el transporte público o automóvil | <input type="radio"/> En iglesias o templos |
| <input type="radio"/> En su casa | <input type="radio"/> En una sala o fila de espera (hospital, oficina pública, eventos y espectáculos, etc.) |
| <input type="radio"/> En casa de familiares o amistades | |
| <input type="radio"/> En el lugar de trabajo u oficina | |
| <input type="radio"/> En una sala de lectura u otros espacios de fomento a la lectura | <input type="radio"/> En otro lugar, ¿cuál? |
| <input type="radio"/> En una biblioteca | _____ |
| <input type="radio"/> En un café o restaurante | |

11. ¿Ahora usted lee más o menos que antes?

- Leo más
- Leo igual
- Leo menos

12. ¿Actualmente lee periódicos?

- Sí
- No

Si su respuesta es negativa, por favor pase a la **pregunta 17, de la página 5**

13. ¿Con qué frecuencia los lee?

- Diario
- Varias veces al mes
- Una vez a la semana
- Ocasionalmente
- Varias veces a la semana

14. ¿Usted lee periódicos impresos o digitales?

- Impresos
- Digitales
- Ambos

15. Los periódicos que lee, ¿son gratuitos o paga por ellos?

- Gratuitos
- De paga
- Ambos

16. Los periódicos que lee, ¿son de un tema en particular o generales?

- De un tema en particular (deportes, finanzas, etc.)
- Generales
- Ambos

17. ¿Actualmente lee revistas?

Sí

No

Si su respuesta es negativa, por favor pase
a la **pregunta 21**, al final de esta misma página

18. ¿Con qué frecuencia las lee?

- Diario
- Una vez a la semana
- Varias veces a la semana
- Varias veces al mes
- Ocasionalmente

19. ¿Usted lee revistas impresas o digitales?

- Impresas
- Digitales
- Ambas

20. ¿Usted lee historietas o cómics impresos o digitales?

Sí

No

Si su respuesta es negativa, por favor
pase a la **pregunta 23**, de la **página 6**

21. ¿Con qué frecuencia las lee?

Diario

Varias veces al mes

Una vez a la semana

Ocasionalmente

Varias veces a la semana

22. ¿Usted lee historietas o cómics impresos o digitales?

Impresos

Digitales

Ambos

23. ¿Actualmente lee en sitios web (que no sean periódicos, blogs o redes sociales)?

Sí

No

Si su respuesta es negativa, por favor pase a
la **pregunta 25**, en esta misma página

24. ¿Con qué frecuencia los lee?

Diario

Varias veces al mes

Una vez a la semana

Ocasionalmente

Varias veces a la semana

25. ¿Actualmente lee en blogs?

Sí

No

Si su respuesta es negativa, por favor pase a
la **pregunta 27**, de la **página 7**

26. ¿Con qué frecuencia los lee?

- Diario
- Varias veces al mes
- Una vez a la semana
- Ocasionalmente
- Varias veces a la semana

27. ¿Actualmente lee lo que se publica en redes sociales?

- Sí
 - No
- Si su respuesta es negativa, por favor pase a la **pregunta 30**, en esta misma página

28. ¿Con qué frecuencia las lee?

- Diario
- Varias veces al mes
- Una vez a la semana
- Ocasionalmente
- Varias veces a la semana

29. ¿Actualmente lee libros?

- Sí
 - No
- Si su respuesta es negativa, ¿ha leído libros en algún momento de su vida?
- Sí
 - No
- Independientemente de su respuesta, por favor pase a la **pregunta 36** de la **página 9**.

30. ¿Con qué frecuencia los lee?

- Diario
- Varias veces al mes
- Una vez a la semana
- Ocasionalmente
- Varias veces a la semana

31. ¿Usted lee libros impresos o digitales?

- Impresos
- Digitales
- Ambos

32. Del siguiente listado, por favor indique el tipo de libros que lee por gusto. Marque todas las opciones que necesite.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="radio"/> Novela | <input type="radio"/> Literatura juvenil | <input type="radio"/> Ciencias sociales |
| <input type="radio"/> Cuento | <input type="radio"/> Libros de texto | <input type="radio"/> Deportes |
| <input type="radio"/> Poesía | <input type="radio"/> Manuales | <input type="radio"/> Diccionarios |
| <input type="radio"/> Biografías | <input type="radio"/> Recetarios | <input type="radio"/> Cine |
| <input type="radio"/> Arte | <input type="radio"/> Guías turísticas | <input type="radio"/> Teatro |
| <input type="radio"/> Historia | <input type="radio"/> Política | <input type="radio"/> De otro tipo, ¿cuál? |
| <input type="radio"/> Científicos | <input type="radio"/> Religión | |
| <input type="radio"/> Enciclopedias | <input type="radio"/> Autoayuda | |
| <input type="radio"/> Literatura infantil | <input type="radio"/> Idiomas | |
-

33. Por favor escriba el título del último libro que terminó de leer. Si no recuerda, por favor deje la línea en blanco.

34. ¿Los libros que lee son...? Por favor marque, como máximo, 4 opciones.

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Comprados | <input type="radio"/> Fotocopiados |
| <input type="radio"/> Prestados de una biblioteca o una sala
de lectura | <input type="radio"/> Descargados gratuitamente de internet |
| <input type="radio"/> Prestados por un amigo o familiar | <input type="radio"/> De otro tipo, ¿cuál? |
| <input type="radio"/> Regalados | |
-

35. ¿Cómo escoge los libros que lee? Por favor marque, como máximo, 4 opciones.

- Por autor
- Por la temática
- Por el título
- Por motivos escolares
- Por motivos del trabajo
- Por recomendación de una amistad o familiar
- Por la contraportada del libro
- Por comentarios en los medios
- Otro, ¿cuál? _____

36. Si consideramos los valores del 1 al 5, donde 1 es que no le gusta leer y 5 es que le gusta leer mucho, ¿qué tanto diría que le gusta leer?

<input type="radio"/>				
1	2	3	4	5

Si su respuesta es 1, por favor pase a la **pregunta 40**, en esta misma página

38. ¿Cuánto tiempo dedica a leer por gusto?

- Menos de una hora al día
- De una a dos horas al día
- Más de dos horas al día
- Más de tres horas al día
- Ocasionalmente

39. ¿Cuántos libros leyó por gusto en el último mes? _____

¿Y en los últimos 12 meses? _____

40. ¿Cuáles son las razones por las que usted lee? Por favor marque, como máximo, 4 opciones.

En caso de que no acostumbre a leer por ninguna razón, pase a la **pregunta 44**.

- Para estudiar, para tareas escolares
- Por placer, para divertirme o entretenarme
- Para trabajar
- Para informarme
- Por autoayuda
- Por actualización o capacitación profesional
- Para ser culto o culta
- Para tener de qué platicar
- Por motivos religiosos
- Para ayudar a alguien más
- Porque le leo a alguien más
- Otro, ¿cuál? _____

41. ¿Cuáles son las principales razones por las que usted no lee o no leería? Por favor marque, como máximo, 4 opciones.

- Por falta de tiempo
- Porque me da flojera, por apatía o porque me aburre leer
- Porque prefiero otras actividades recreativas
- Porque los libros o las revistas cuestan mucho dinero
- Porque no me gusta
- Porque no veo bien
- Porque es difícil
- Porque no hay difusión de la lectura
- Porque no tengo un lugar apropiado para leer
- Porque no hay material de lectura en mi lengua materna
- Porque me quedo dormido o dormida
- Por cansancio
- Otra, ¿cuál? _____

¡Gracias por su participación!

Apéndice B

Gráficas de las respuestas de la encuesta sobre hábitos y percepciones de la lectura

Figura 1

Actividades que se acostumbra a hacer durante el tiempo libre

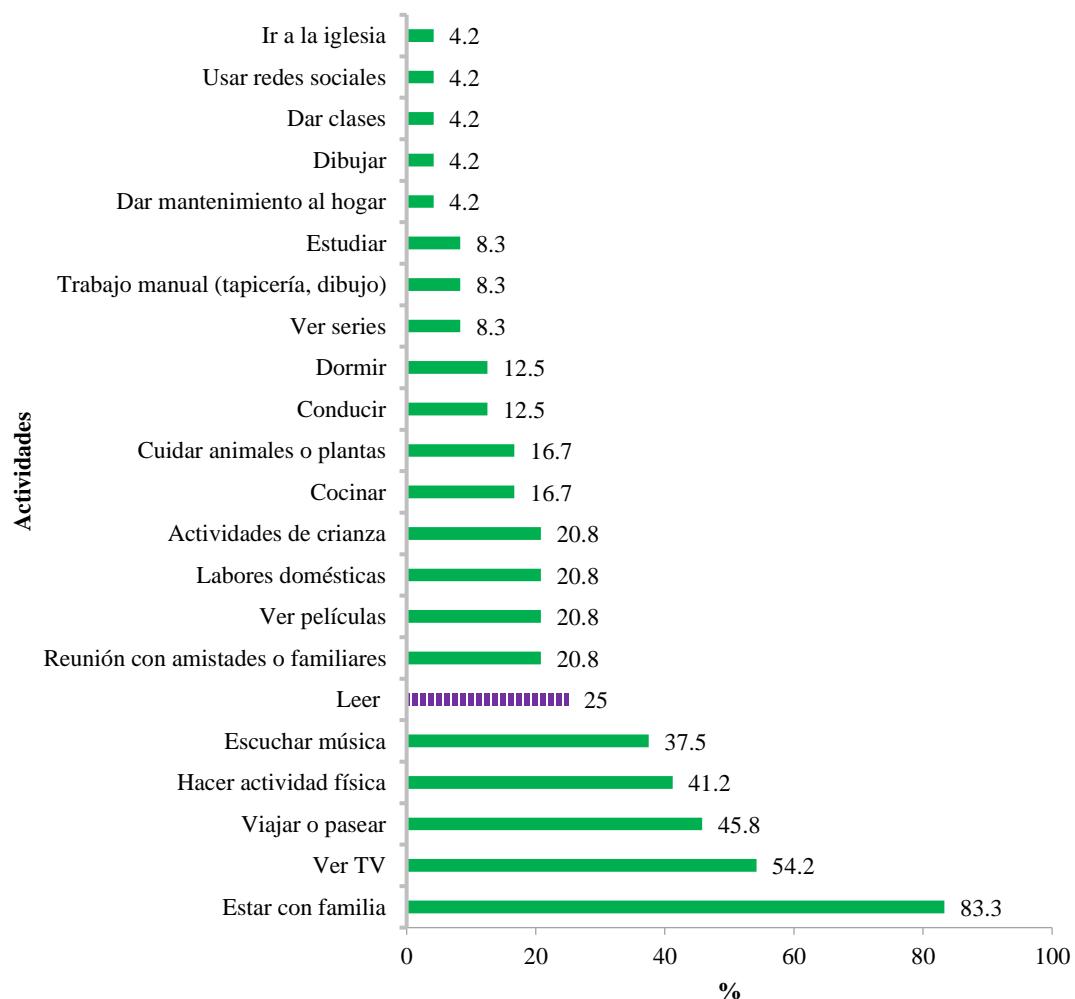
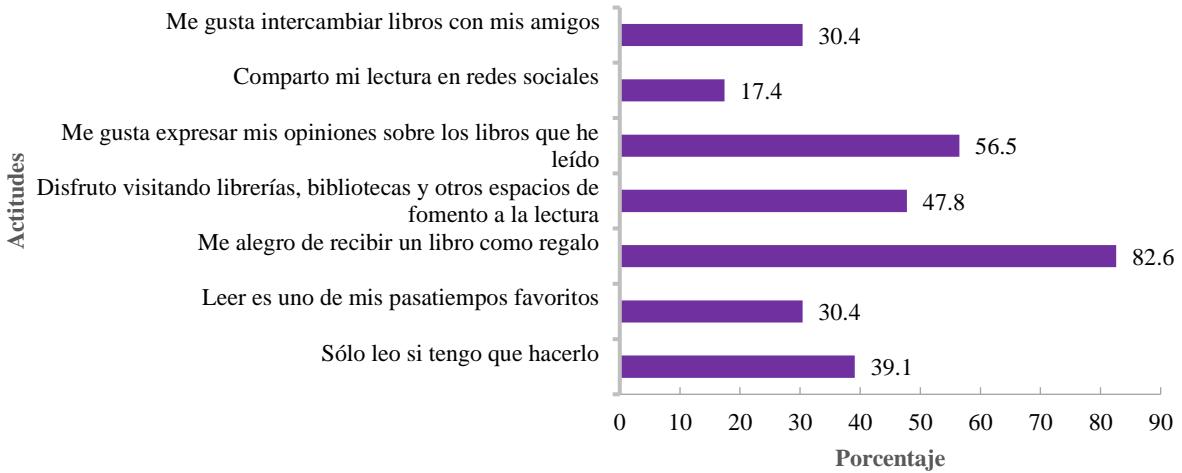


Figura 2*Actitudes ante la lectura*

Nota. Una de las personas participantes no respondió este ítem. El porcentaje se calculó considerando a las 23 personas que contestaron.

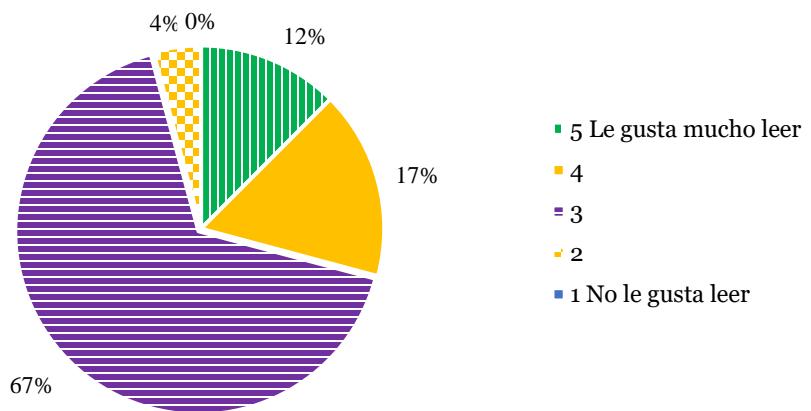
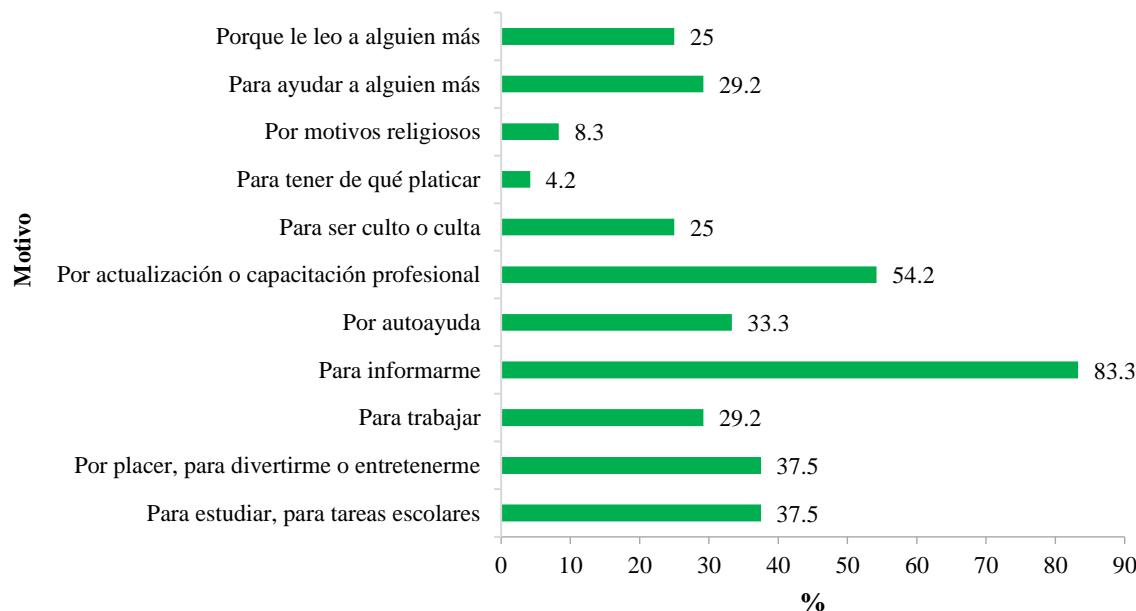
Figura 3*Gusto por la lectura*

Figura 4*Motivos por los que se practica la lectura*

Nota. Algunas personas eligieron más de cuatro opciones, contrario a las indicaciones. Aun así se graficaron todas las respuestas.

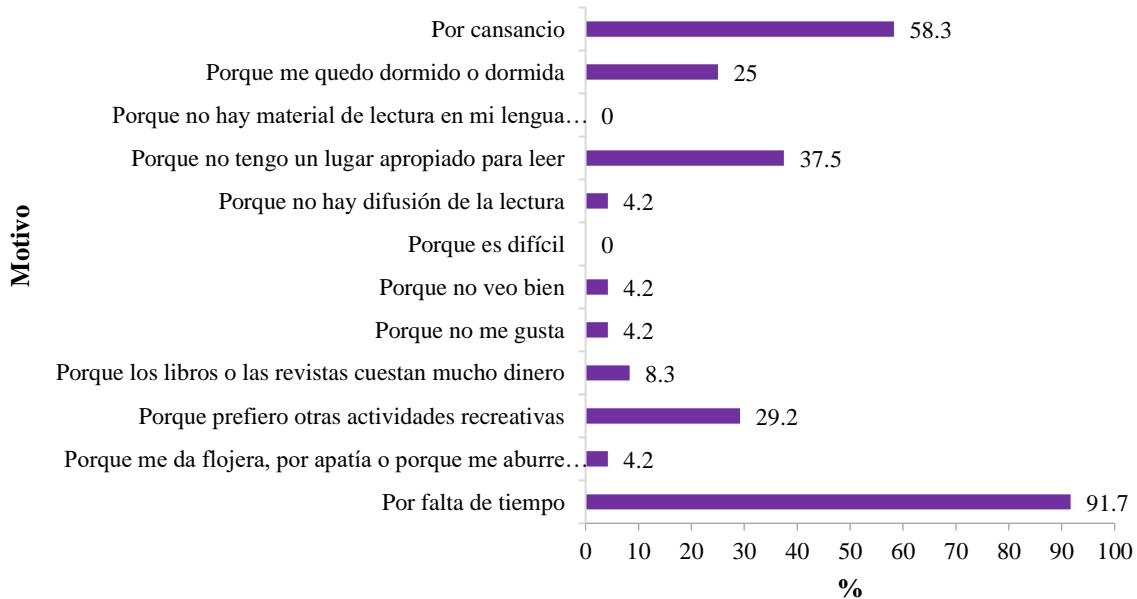
Figura 5*Motivos por los que no se practica la lectura***Figura 6***Limitantes específicas para leer*

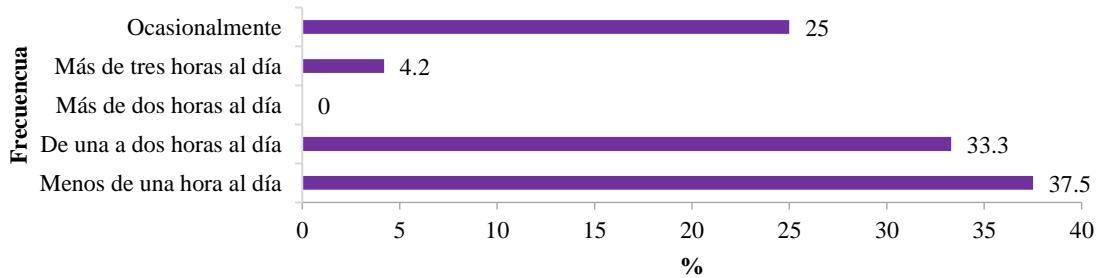
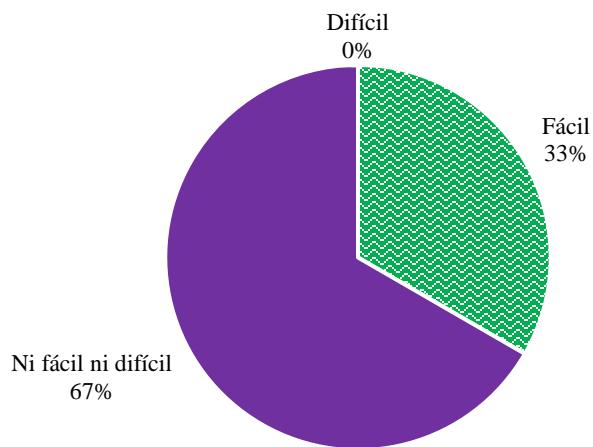
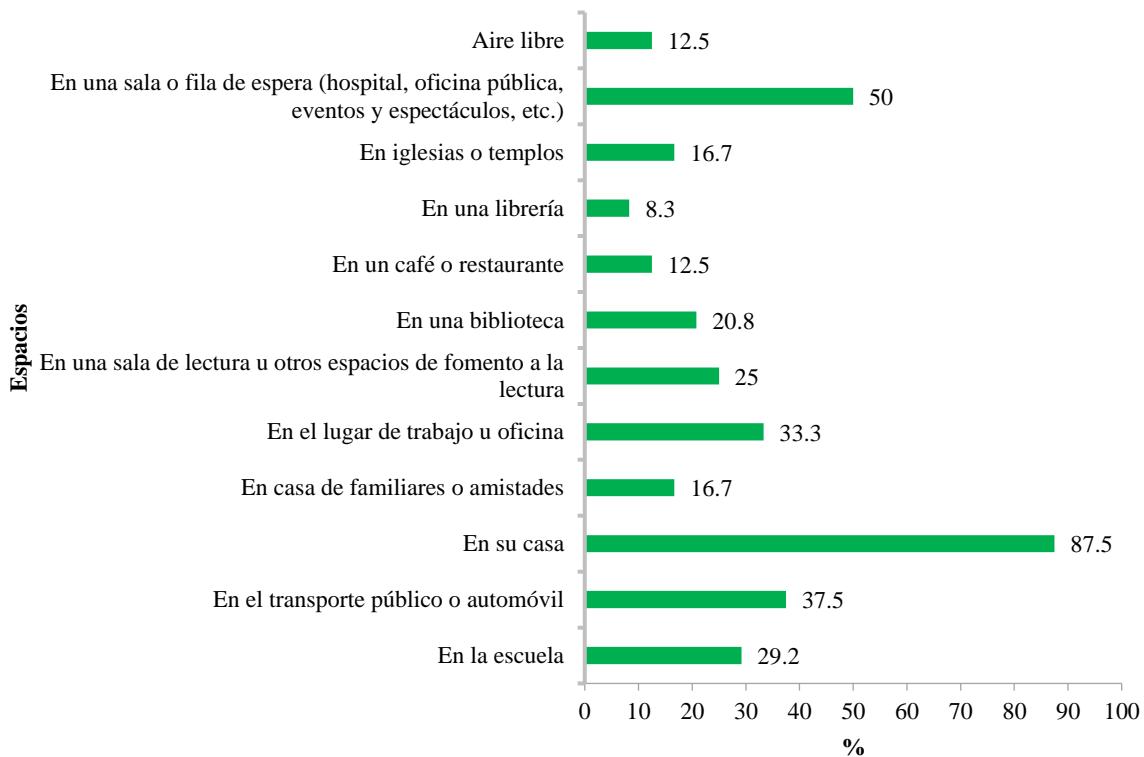
Figura 7*Tiempo dedicado a la lectura por gusto***Figura 8***Dificultad para leer*

Figura 9*Espacios donde se suele leer*

Nota. Algunas personas eligieron más de cuatro opciones, contrario a las indicaciones. Aun así se graficaron todas las respuestas.

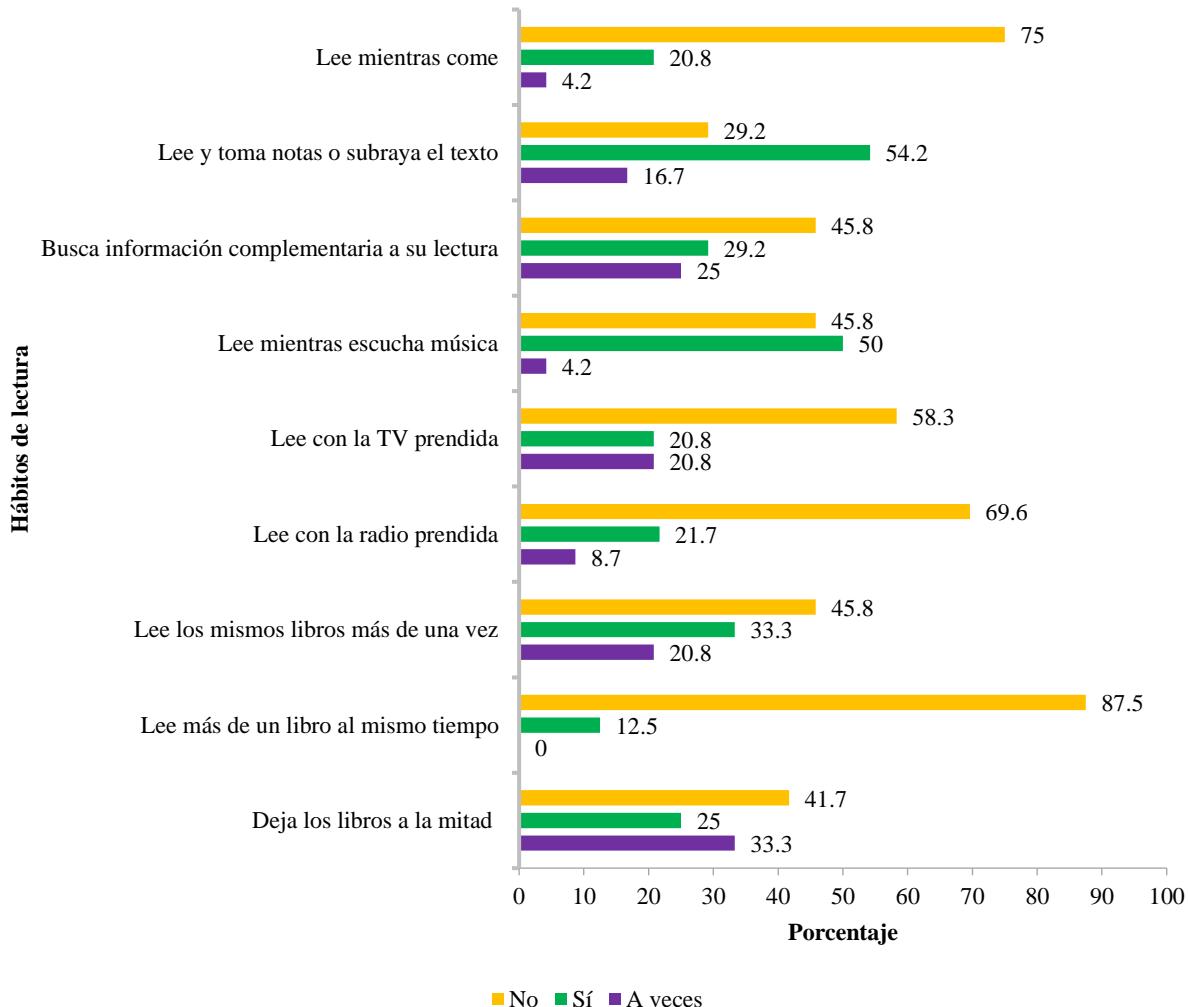
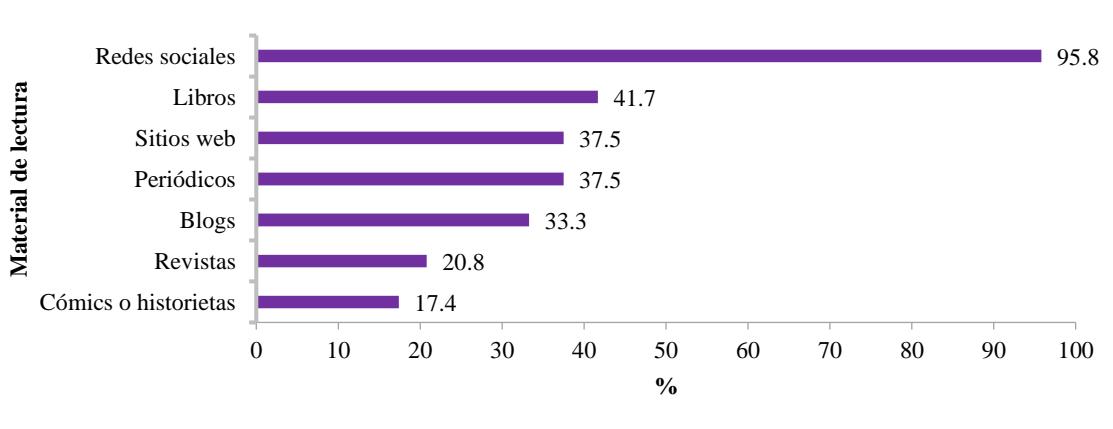
Figura 10*Hábitos particulares de lectura*

Figura 11

Materiales de lectura contemplados en la encuesta que las personas participantes frecuentan

**Figura 12**

Frecuencia con la que se lee o publica en redes sociales

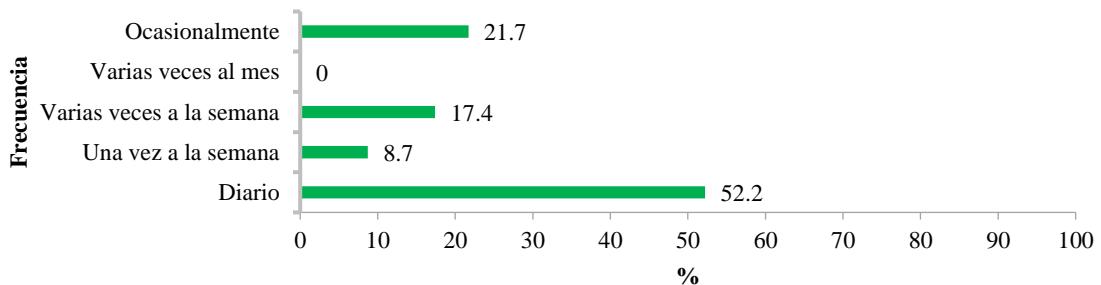
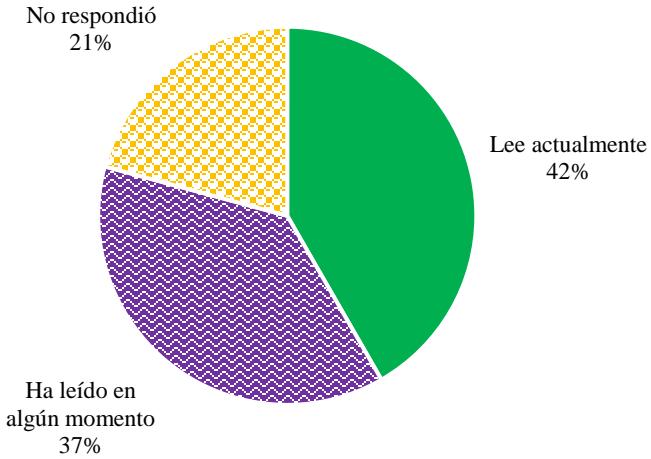


Figura 13

Lectura de libros actualmente y en algún momento de la vida

**Figura 14**

Frecuencia de lectura de libros

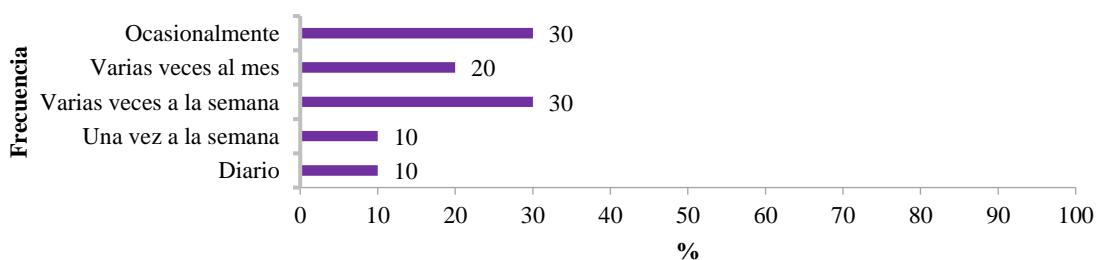


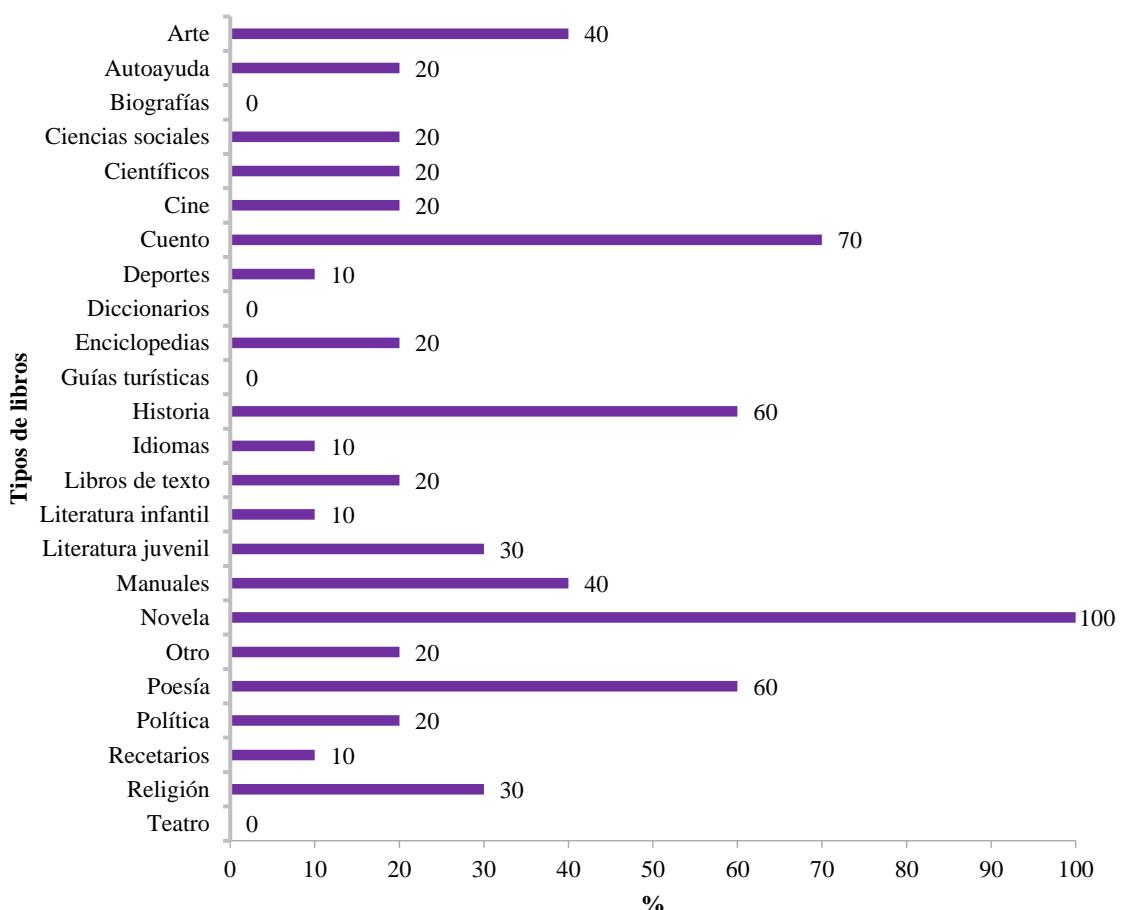
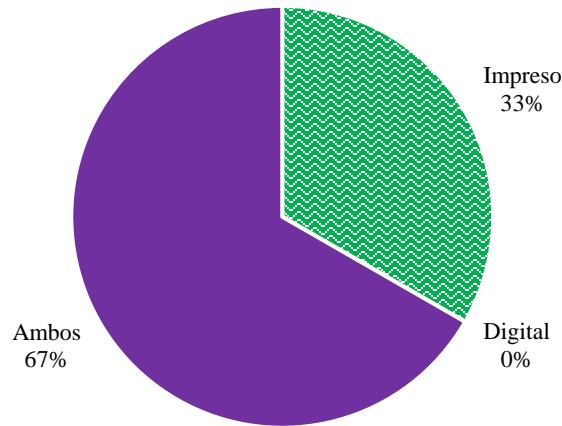
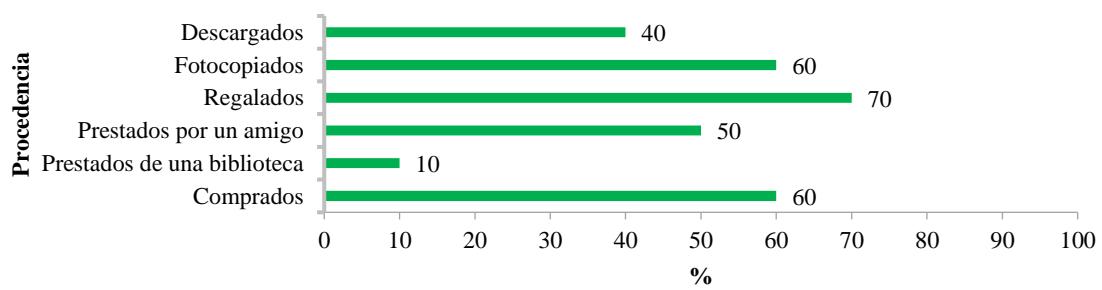
Figura 15*Tipo de libros leídos por gusto*

Figura 16*Formato de los libros que se leen*

Nota. Una de las personas participantes no respondió este ítem. El porcentaje se calculó considerando a las nueve personas que contestaron.

Figura 17*Procedencia de los libros leídos*

Nota. Algunas personas eligieron más de cuatro opciones, contrario a las indicaciones. Aun así se graficaron todas las respuestas.

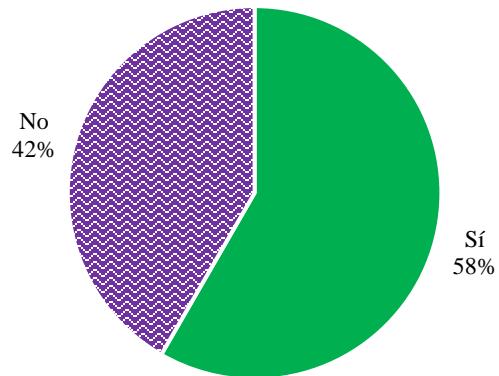
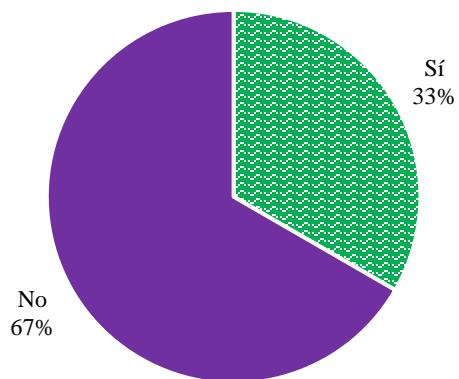
Figura 18*Presencia de libros en el hogar***Libros impresos****Libros digitales**

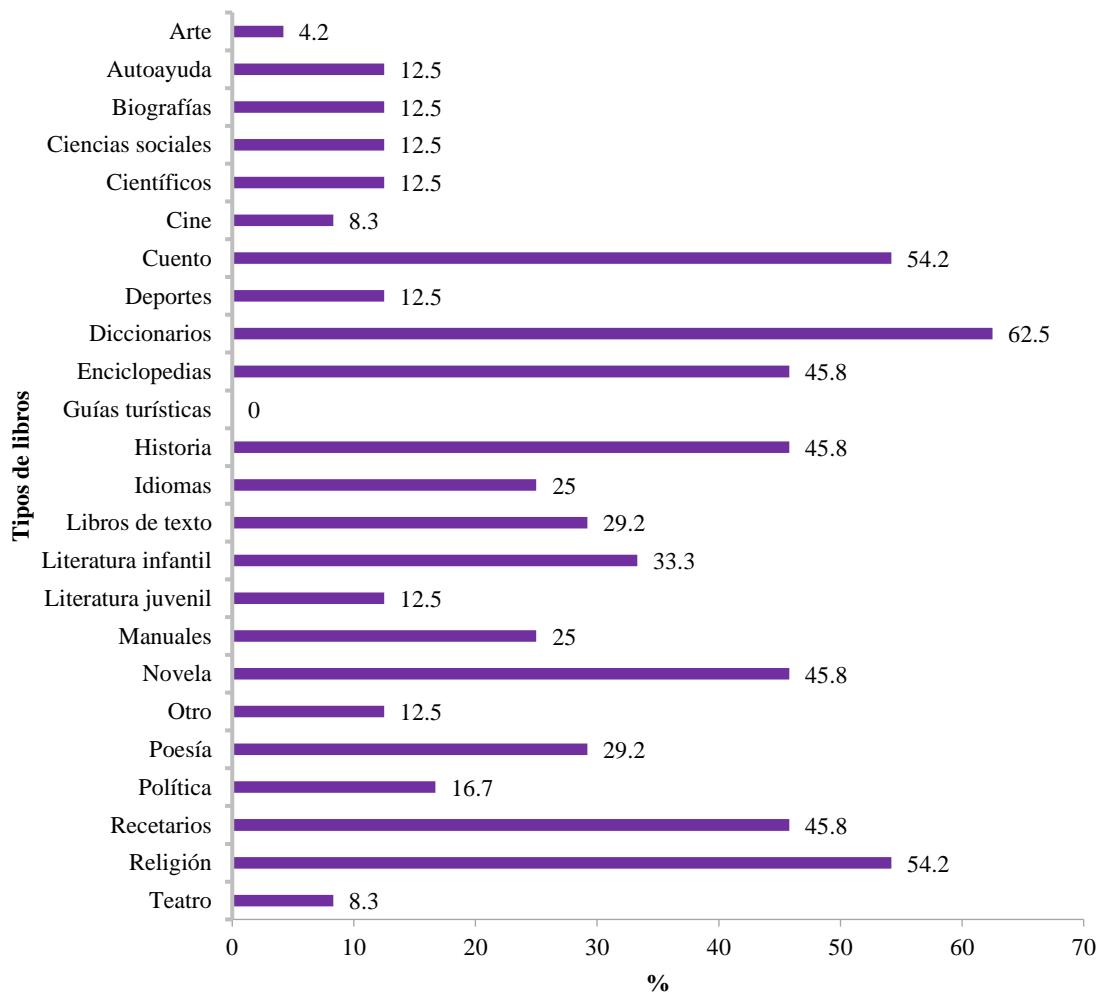
Figura 19*Tipo de libros en el hogar***Figura 20***Frecuencia de lectura de sitios web*

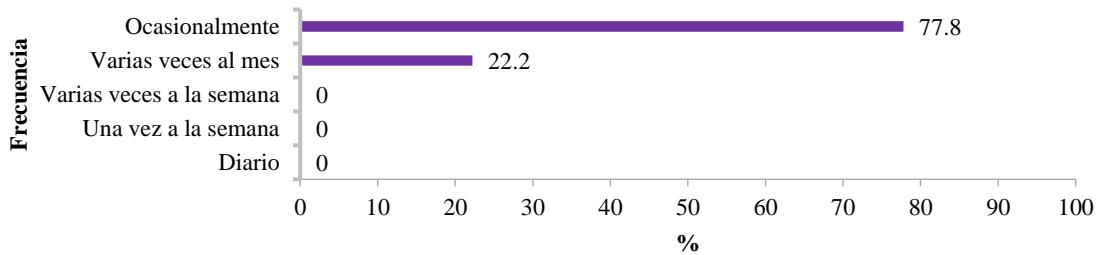
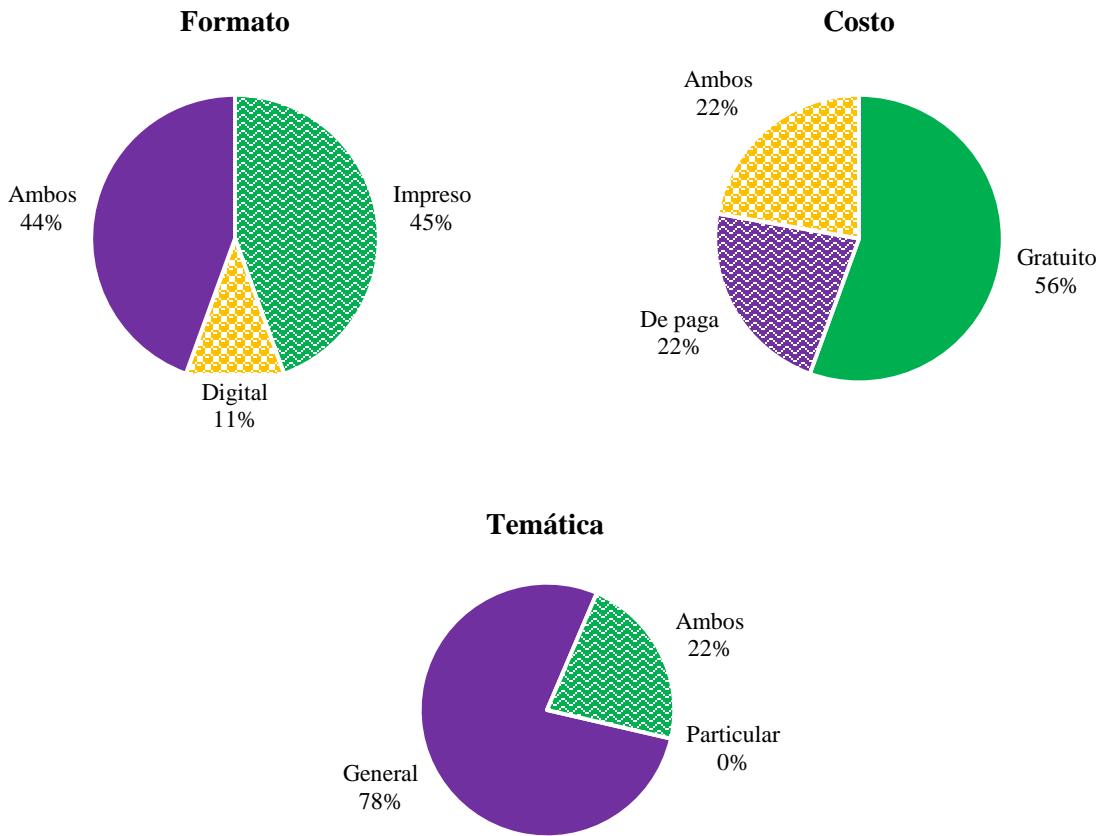
Figura 21*Frecuencia de lectura de periódicos***Figura 22***Características de la lectura de periódicos*

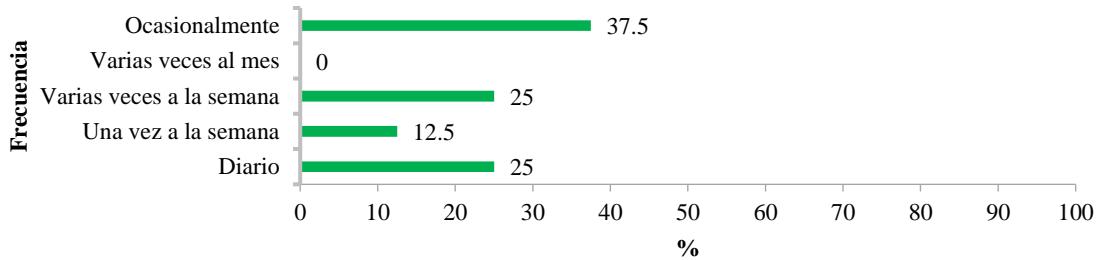
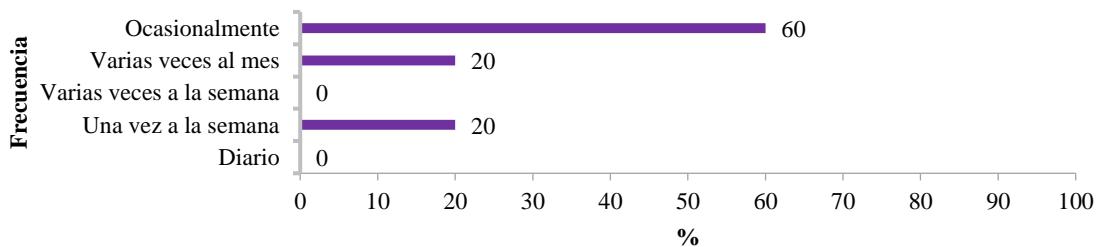
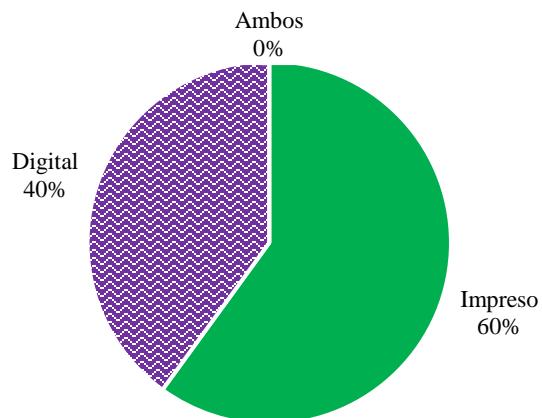
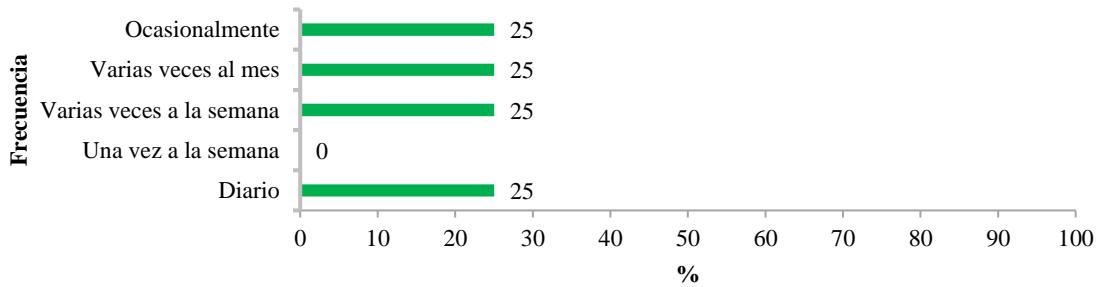
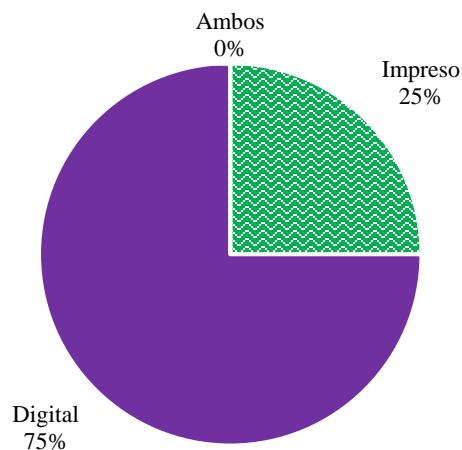
Figura 23*Frecuencia de lectura de blogs***Figura 24***Frecuencia de lectura de revistas***Figura 25***Formato de las revistas que se leen*

Figura 26*Frecuencia de lectura de cómics o historietas***Figura 27***Formato de los cómics o historietas que se leen*

Apéndice C**Guía de círculo focal**

1. ¿Quiénes de ustedes recibieron la capacitación sobre Diversidad Sexual y Actuación Policial con Respeto a los Derechos Humanos?
2. ¿Me podrían comentar qué temas revisaron durante esa capacitación?
3. De no ser así, veo que tanto en patrullas como en sus uniformes tienen un par de distintivos relacionados con la diversidad de género y la Línea Violeta, para ustedes, ¿qué significa portarlos?
4. ¿Por qué piensan que existe un protocolo de actuación específico para mujeres?
5. ¿Qué diferencias perciben ustedes en su labor como policías entre hombres y mujeres?
6. Fuera de la institución, ¿piensan que existen diferencias entre cómo se trata a una mujer y a un hombre?
7. ¿Piensan que de haber nacido como parte del sexo contrario su vida hubiera sido distinta? ¿Qué cosas hubieran cambiado?
8. Volviendo a los distintivos sobre diversidad sexual, ¿por qué piensan que es necesario que haya que portar uno o por qué se necesita tener un protocolo de actuación específico para esta población?
9. Para ustedes, ¿quiénes entran o entramos dentro de la etiqueta de diversidad sexual?
10. ¿Qué piensan o cómo se sienten respecto a esta comunidad?

Apéndice D

Cartografía lectora

- Aub, M. (2010). *Juego de cartas*. Cuadernos del vigía.
- Benedetti, M. (2010). Laura Avellaneda. Última noción de Laura. En *Inventario I* (pp. 315-318).
- Punto de lectura. (Trabajo original publicado en 1978)
- Borges, J. L. (s.f.). Las cosas. *Ciudad Seva*. <https://ciudadseva.com/texto/las-cosas/> (Trabajo original publicado en 1969)
- Brenman, I. (2017). *Engaños* (G. Karsten, ilustrador). V&R Editoras.
- Calderón, E. (2020, 23 de abril). El huésped de Amparo Dávila [Audio]. En *Biblioteca Digital Sonora*. Gobierno del Estado de Sonora.
<http://isc.sonora.gob.mx/bibliotecadigitalsonora/el-huesped-de-amparo-davila/>
- Canfield, J., y Hansen, M. V. (2003). Las reglas para ser humano. *Sopa de pollo para el alma* (M. I. Guastavino, trad.; p. 68). Alba Editorial.
- Casciari, H. (2019a, 13 de agosto). 83 *La rana hervida en la olla* [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=uExpB_l2Y44
- Casciari, H. (2019b, 15 de enero). 06 *No me importa el fútbol* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Rn9X4aOZmfA>
- Correa, P. (s.f.). El zorro. *Entre paréntesis*.
<https://entrepARENTESIS201.wixsite.com/paulinacorrea/post/el-zorro>
- Cortázar, J. (2011a). Educación de príncipe. En *Cuentos completos / 2* (p. 167). Punto de lectura. (Trabajo original publicado en 1962)
- Cortázar, J. (2011b). Instrucciones para llorar. En *Cuentos completos / 2* (p. 15). Punto de lectura. (Trabajo original publicado en 1962)

Dávila, A. (s.f.). El huésped. *Material de lectura*. Cultura UNAM.

<http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/176-081-amparo-davila?start=2> (Publicado originalmente 1959)

Fontanarrosa, R. (2016, 5 de enero). Destino de mujer. *[Cerrado por melancolía]*.

<https://cerradopormelancolia.wordpress.com/2016/01/05/destino-de-mujer-roberto-fontanarrosa/> (Trabajo original publicado en 1997)

Maldita.es. (2020, 29 de abril). *Verdad o bulo. Coronavirus Edition* [Juego de mesa].

<https://maldita.es/nosotros/20200429/juego-verdad-o-bulo-coronavirus-aprender-covid/>

Más Literatura. (2021, 17 de marzo). *Persona quiere decir máscara, y cada uno de nosotros tiene muchas. ¿Hay realmente una verdadera que pueda expresar la compleja* [Imagen adjunta] [Publicación].

<https://www.facebook.com/masliteraturamx/photos/a.1051642971890938/1656011421454087/>

Munari, B., y Agostinelli, E. (2012). *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* (T. García Adame, Trad.; B. Munari, y E. Agostinelli, ilustradores.). Grupo Anaya.

Noviembre Nocturno. (2018, 18 de julio). "La Máscara de la Muerte Roja" de Edgar Allan Poe ~ Audio Relato ~ Vídeo-ilustrado [Vídeo]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=ign_FnJdanA

Poe, E. A. (s.f.). La muerte de la máscara roja. *Ciudad Seva*. <https://ciudadseva.com/texto/la-mascara-de-la-muerte-roja/> (Trabajo original publicado en 1842)

Sabines, J. (1970a). Petición. En E. Valadés (Ed.), *El libro de la imaginación* (p. 67). Fondo de Cultura Económica.

- Sabines, J. (1970b). De amor. En E. Valadés (Ed.), *El libro de la imaginación* (pp. 63-64). Fondo de Cultura Económica.
- Sendak, M. (2014). *Donde viven los monstruos*. Kalandraka Infantil. (Trabajo original publicado en 1963)
- Shua, A. M. (2009). La Sueñera 92. En *Cazadores de letras (Minificciones reunidas)*. Páginas de espuma.
- Van Genechten, G. (2008). *¡Porque te quiero tanto!* (M. I. Molina Llorente, trad.; G. Van Genechten, ilustrador). Eldevives.

Apéndice E

Relación de las actividades, objetivos y estrategias

Actividad	S^a	Eje	Tema	OP^b	Estrategia
Proyección del video de Casciari (2019a).	1	• Lectura.	• Derecho a la no lectura y lectura por ocio (Domingo Argüelles, 2014). • Lectura multimodal.	I y II	• Uso de TIC. • Diálogo sobre los textos.
Proyección del audio de Casciari (2019b) y escritura de una anécdota con una figura paterna.	2A	• Lectura. • Escritura. • El precio del patriarcado.	• Roles de género (Bourdieu, 2000; Lamas, 2000; Fatou, 2019; ONU Mujeres, 2015). • Lectura multimodal.	I, II, IV	• Uso de TIC. • Diálogo sobre los textos. • Escritura guiada.
Lectura de Shua (2009) y escritura del final.	2B	• Lectura. • Escritura.	• Microrrelato.	I y II	• Lectura en voz alta. • Diálogo sobre los textos. • Escritura guiada.
Lectura de Cortázar (1962/2011a).	2B	• Lectura.	—	I y II	• Lectura en voz alta. • Diálogo sobre los textos.
Juego ¡Ve de pesca! con lectura de Aub (2010).	3	• Lectura. • El precio del patriarcado.	• La virilidad y sus consecuencias (Bourdieu, 2000; Connell, 2005; Gutmann, 2000; Kimmel, 1997; McKenzie et al., 2018; Rosado Millán et al., 2014; Téllez y Verdú, 2011). • Violencia de género. • Roles de género.	I, II, IV	• Lectura en voz alta. • Lectura colaborativa. • Técnicas lúdicas. • Diálogo sobre los textos.

Lectura de Sabines (1970a).	3A	• Lectura.	—	I y II	• Lectura en voz alta. • Diálogo sobre los textos.
Lectura de Sabines (1970b).	3B	• Lectura.	—	I y II	• Lectura en voz alta. • Diálogo sobre los textos.
Lectura de Correa (s.f.).	4	• Lectura. • El precio del patriarcado.	• Lectura tras las líneas (Domingo Argüelles, 2014; Cassany, 2006). • Estereotipos de género (Bourdieu, 2000; Connell, 2005; Lamas, 2000; Martínez, 2005).	I, II y IV	• Lectura en voz alta. • Diálogo sobre los textos.
Lectura de Fontanarrosa (1997/2016) y escritura de la trama.	4	• Lectura. • Escritura. • Visión queer.	• Identidades trans (Guerrero Mc Manus y Muñoz Contreras, 2018; Martínez, 2005; Molina Rodríguez et al., 2015; Serret, 2015; Torrentera, 2014).	I, II, IV y V	• Lectura en voz alta. • Diálogo sobre los textos. • Escritura interactiva.
Círculo de lectura en torno a Dávila (1959/s.f.), con opción de la versión en audio de Calderón (2020).	5	• Lectura. • El precio del patriarcado.	• Lectura multimodal. • Dispositivos para el control de las mujeres (Bourdieu, 2000; Gutmann, 2000; Téllez y Verdú, 2011). • Género y clase social (Bard Wigdor y Artazo, 2017; Connell, 2005).	I, II, y IV	• Lectura en voz alta. • Lectura colaborativa. • Lectura independiente. • Círculo de lectura. • Uso de TIC. • Diálogo sobre los textos.
Lectura de Benedetti (1978/2010).	5A	• Lectura.	—	I y II	• Lectura en voz alta.

					• Diálogo sobre los textos.
Lectura de Munari y Agostinelli (2013).	5A	• Lectura.	—	I y II	• Lectura en voz alta. • Técnicas lúdicas.
Lectura de Borges (1969/s.f.).	6A	• Lectura.	• Lectura tras las líneas.	I y II	• Lectura en voz alta. • Diálogo sobre los textos.
El juego de la desinformación o “Verdad o bulo” de Maldita.es (2020).	6	• Lectura.	• Beneficios de la lectura.	III	• Técnicas lúdicas. • Diálogo sobre los textos.
Lectura de Van Genechten (2008) con un infante.	6-7	• Lectura.	• Literacidades en el espacio doméstico. • Lectura multimodal.	I, II y III	• Lectura independiente. • Lectura colaborativa. • Uso de TIC. • Diálogo sobre los textos.
Lectura de Poe (1842/s.f.) o video del cuento de Noviembre Nocturno (2018).	6-7	• Lectura.	• Lectura multimodal.	I y II	• Lectura independiente. • Uso de TIC. • Diálogo sobre los textos.
Lectura de Cortázar (1962/2011b) y escritura de las instrucciones para ser policía.	7	• Lectura. • Escritura. • Visión queer.	• El carácter performativo del género y del trabajo (Becerra Pozos y Chen Rodríguez, 2020; Butler, 2007; Johnson, 2014; Wharton, 1996).	I, II, III y V	• Lectura en voz alta. • Diálogo sobre los textos. • Escritura colaborativa.
Lectura de Sendak (1963/2014).	7-8	• Lectura.	• Literacidades en el espacio doméstico. • Lectura multimodal.	I y II	• Lectura independiente. • Lectura colaborativa.

					• Uso de TIC.
Lectura de Breman (2017).	7-8	• Lectura.	• Literacidades en el espacio doméstico. • Lectura multimodal.	I y II	• Lectura independiente. • Lectura colaborativa. • Uso de TIC.
Lectura de Más Literatura (2021).	7-8	• Lectura.	• El carácter performativo del trabajo. • Beneficios de leer. • Lectura multimodal.	I, II y IV	• Lectura independiente. • Uso de TIC. • Diálogo sobre los textos.
Escritura de una frase sobre ser mujer/hombre en el trabajo.	7-8	• Escritura. • Visión queer.	• El carácter performativo del género.	V	• Escritura independiente.
Lectura de Canfield y Hansen (1993/2003) y escritura de reglas para ser un hombre de “verdad”.	8A	• Lectura. • Escritura. • El precio del patriarcado.	• Masculinidad hegemónica (Connell, 2005; Gutmann, 2000; Kimmel, 1997; Téllez y Verdú, 2011).	I, II, III, IV y V	• Lectura colaborativa. • Lectura guiada. • Diálogo sobre los textos. • Escritura colaborativa.
Lectura de Canfield y Hansen (1993/2003) y escritura de reglas para ser menos hombre y mujer.	8B	• Lectura. • Escritura. • El precio del patriarcado.	• Masculinidad hegemónica (Connell, 2005; Gutmann, 2000; Kimmel, 1997; Téllez y Verdú, 2011). • Dispositivos para el control de las mujeres (Bourdieu, 2000; Butler, 2007; Lagarde y de los Ríos, 2005; Lamas, 2000).	I, II, III, IV y V	• Lectura colaborativa. • Lectura guiada. • Diálogo sobre los textos. • Escritura colaborativa.

^a Sesión.^b Objetivo particular.

Apéndice F

Cuestionario sobre las percepciones del taller

Aleerta: promoción de lectura

Este cuestionario tiene como objetivo conocer de manera más detallada tus percepciones sobre el taller.

La información recopilada tiene fines de investigación, así que siéntete libre de ser lo más honesta(o) posible.

*Obligatorio

La inauguración del taller.



Nombre: *

Tu respuesta

Correo: (lo necesito para enviarte los libros ilustrados que ya acomodé, si no tienes, me avisas y ya busco cómo enviártelo).

Tu respuesta

¿Qué fue lo que más te gustó del taller? *

Tu respuesta

¿Cuáles fueron los textos que más te gustaron? Marca TODAS las opciones que necesites. *

- "Juego de cartas" de Max Aub.
- "Destino de mujer" de Roberto Fontanarrosa.
- "Reglas para ser humano" de Sopa de Pollo para el Alma.
- "El huésped" de Amparo Dávila.
- "La máscara roja" de Edgar Allan Poe.
- "Instrucciones para llorar" de Julio Cortázar.
- Los microrrelatos ("El zorro", "Sueñera", etc.).
- Poemas (de Borges, Benedetti, etc.).
- Algun video ("La rana hervida en la olla" o "No me importa el fútbol" de Casciari, el cuento de Poe).
- Ninguno.
- Otro: _____

¿Cuál fue tu actividad, o actividades, favorita? Marca TODAS las casillas que necesites.*

- Escribir sobre alguna experiencia con una figura paterna.
- Cuando yo les leí algún relato.
- Cuando conversábamos sobre algún texto.
- Hablar sobre cómo se imaginaban que iba a continuar la historia de un cuento.
- Jugar "¡Ve a pescar!" y leer cartas.
- Leer algún cuento entre todas y todos.
- El juego de la desinformación.
- Escribir las instrucciones para ser un policía.
- Escribir las reglas para ser menos hombre/mujer.
- Ninguna.
- Otro: _____

Algunas preguntas más.

¿Crees que el taller te sirvió para cambiar tu percepción sobre alguno de los siguientes temas? Marca TODAS las casillas que necesites.*

- Sobre qué implica ser hombre.
- Sobre qué implica ser mujer.
- Diversidad sexual.
- Lectura.
- Escritura.
- Ninguno.
- Otro: _____

Si cambió algo sobre cómo ves a la lectura y la escritura, ¿puedes contarme en este espacio de qué forma lo hizo? *

Tu respuesta

Ahí estamos hablando sobre algún relato.



Si cambió algo sobre cómo ves las implicaciones de ser hombre o ser mujer, ¿puedes contarme en este espacio de qué forma lo hizo? *

Tu respuesta

Si cambió algo sobre cómo ves a la diversidad sexual, ¿puedes contarme en este espacio de qué forma lo hizo? *

Tu respuesta

Para terminar, te dejo este espacio para escribir cualquier comentario, reflexión, queja o sugerencia vinculado al taller.

Tu respuesta

Muchas gracias por tu participación y tu colaboración.

Apéndice G**Guía de entrevista final**

1. ¿Qué es lo que más te gustó del taller?
2. ¿Qué agregarías si hubiera una segunda parte?
3. ¿Qué fue lo que menos te gustó?
4. ¿Qué cosas del taller llegaste a implementar en tu franca?
5. ¿Y en tu vida en general?
6. Después del taller, ¿consideras que cambió algo sobre cómo ves a la lectura y a la escritura?
7. ¿Sientes que cambió algo sobre cómo percibes las diferencias entre hombres y mujeres?
8. ¿Hubo algo que te hizo eco sobre cómo te concibes a ti mismo(a) como hombre/mujer?
9. ¿Cambió algo sobre cómo percibes a las personas pertenecientes a la diversidad sexual?
10. ¿Hubo algún tema del que platicamos en el taller que consideras que podría ser útil en tu vida?
11. ¿Consideras que hubo alguna conversación o actividad que te hiciera cambiar tu punto de vista sobre algún tema? ¿Cuál?
12. ¿Cuáles fueron los textos que más te gustaron?

Glosario

Cartografía lectora: refiere al itinerario de lecturas que guían al trabajo de promoción lectora.

Género: acto performativo que surge de la reproducción, desplazamiento y subversión de las normas socialmente impuestas para configurar, animar y delimitar a los sujetos de acuerdo a características físicas asociadas al sexo.

Literacidades: término empleado para conceptualizar a las múltiples y dinámicas maneras de usar y significar la literacidad, la cual es el conjunto de habilidades retóricas, sociales y culturales que rodean a la práctica lectora.

Teoría dialógica: enfoque que postula que los conocimientos y significados son construidos mediante relaciones dialógicas.

Teoría sociocultural: postura que reconoce que el desarrollo humano está atravesado por factores filogenéticos, ontogenéticos, sociales, culturales e históricos.