



Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

*Entre masculinidades: fomento a la lectura con un
grupo intergeneracional en Vida Alegre – Laetus Vitae*

A.C.

Estudiante: Juan Yair Alavés Ramón

Tutor : Dr. Alfonso Colorado Hernández

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2021.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 8

Marco conceptual 8

1.1.1 La lectura 8

1.1.1.1 Comportamiento lector 10

1.1.1.2 Lectura placentera 11

1.1.1.3 Promoción de lectura en grupos intergeneracionales 13

1.1.2 Mandatos de género masculino 16

1.2 Marco teórico 19

1.2.1 Teoría dialógica del aprendizaje 19

1.2.2 Estudios de género de los varones y masculinidades 20

1.3 Revisión de casos similares 22

1.3.1 Promoción de la lectura con personas mayores 22

1.3.2 Promoción de la lectura con grupos intergeneracionales 25

1.3.3 Promoción de la lectura con perspectiva de género 27

1.4 Breve caracterización del proyecto 29

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 31

2.1 Delimitación del problema 31

2.1.1 El problema general 31

2.1.2 El problema específico 33

2.1.3 El problema concreto 35

2.2 Justificación 37

2.3 Objetivos 40

2.3.1 Objetivo general 40

2.3.2 Objetivos particulares 41

2.4 Hipótesis de intervención 41

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 42

- 3.1 Modelo metodológico 42
- 3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 45
- 3.3 Estrategia de intervención 47
- 3.4 Metodología de evaluación 49

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 51

- 4.1 Descripción de actividades y productos 51

REFERENCIAS 54

BIBLIOGRAFÍA 61

APÉNDICES 63

- Apéndice A. Periodo de intervención 63
- Apéndice B. Interrogantes guía para la reflexión grupal por semana 64
- Apéndice C. Entrevistas semiestructuradas 65
- Apéndice D. Cartografía lectora flexible 66
- Apéndice E. Cuestionario diagnóstico 68
- Apéndice F. Entrevista para grupo focal 70

GLOSARIO 71

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Descripción de actividades y productos 51

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 53

INTRODUCCIÓN

En palabras que remiten a Taibo, el acto de leer resiste ante la banalidad y las violencias actuales (como se citó en *Lectores y lecturas – Programa Universitario*, 2021, 28 de abril, párr. 1). Pero, ¿cuáles serían los apellidos de eso contra lo que se desea resistir? En el ejercicio de la dignificación humana es posible fantasear con una sociedad más equitativa, solidaria, participativa e inclusiva. Por ello el valor en mirar la cotidianidad y sus muchas violencias aparentemente invisibles, en un sistema de reproducción que en cierta medida se retroalimenta por un *deber ser* designado por el código cultural que se habita (Bourdieu y Boltanski, 2009).

Dichas violencias se manifiestan en malestares tanto individuales como sociales, relacionados con desigualdades económicas, injusticias políticas y tradiciones educativas; sobre ésta última se ciñe el siguiente protocolo. Aunque con una particularidad que recorta la realidad de un fenómeno social tan influyente en la vida misma: el género. Los inicios de esta intervención se proyectaron para conformar un grupo con personas socializadas o reconocidas con la identidad masculina y con diferentes expresiones de género —abordando la diversidad que incluye a hombres cisgénero, hombres transgénero, hombres travestis, hombres homosexuales o bisexuales, personas no binarias—, con la finalidad de que se reflexionara sobre la propia constitución de género a partir de textos literarios de interés. Es decir, se imaginaba un proyecto que generara un espacio seguro y supervisado para que cada sujeto hablara desde sí a partir de sus sentimientos dentro del acto mismo de leer un cuento, novela, historieta, etc.

Sin embargo, tras una breve supervisión al proyecto, éste fue modificándose ya que el principal objetivo de fomentar la lectura parecía estar ofuscado por una intervención que usaría como herramienta la lectura, sin prestar atención directa a la incidencia en los hábitos lectores. De esa manera, se reconfiguró la coherencia de la intervención misma, pero conservando las

teorías y conceptos planteados con la finalidad de intervenir y estudiar la brecha de género existente en las prácticas lectoras de los hombres.

También será necesario comprender uno de los subtítulos de este protocolo con el cual fue posible imaginar una intervención. Vida Alegre – Laetus Vitae es una asociación civil en la cual se tiene el privilegio de haber participado como voluntario. La organización se define como una casa de día para adultos mayores LGBT+, que ofrece a cada persona de las disidencias sexuales sumarse a un espacio seguro en el cual convivir con otras personas. Su justificación social radica en la discriminación histórica que han padecido por el mero hecho de ser quienes son y a la cual se suma la vejez como una doble discriminación cuyos efectos son la soledad, el abandono y el rechazo.

Cuando se conoció *La casa*, como suelen llamarle, contaba con actividades que integraban a jóvenes voluntarios, mujeres y hombres, heterosexuales u homosexuales, que deseaban apoyar de algún modo a esta comunidad que habría empezado con menos de 10 personas usuarias y que ahora cuenta con más de 40 personas contempladas en su agenda. Las actividades abarcaron desde la ayuda en el uso de celulares e internet hasta las más especializadas como asistencia médica, psicológica, tanatológica, pero también culturales como un cineclub o visitas a obras de teatro. En otras palabras, Laetus ha contado desde sus inicios con una amplia actividad de voluntariados, aunque la llegada de la contingencia sanitaria por COVID-19 ha modificado la presencia de las personas usuarias y sus actividades.

Esta configuración en la vitalidad de la casa representó una motivación personal para abonar en los esfuerzos por sostenerla activa. En ese sentido, este proyecto se plantea como un voluntariado para la casa misma, y se cree que con los lineamientos de la especialización en Promoción de la Lectura (EPL) constituya algo más que eso, e impulse el interés por compartir la

lectura placentera en ese colectivo a la par de generar conocimiento. Las siguientes líneas intentan hilvanar el interés personal de intervenir en el comportamiento lector de las identidades masculinas de *La casa*.

En el transcurso del posgrado se adquirieron directrices para crear el marco referencial de este proyecto: el capítulo 1. Este se compone por el marco conceptual, el marco teórico y una revisión de casos similares. El primero de los conceptos, medular en la intervención fue el de “lectura”, se citó a Garrido (2004) y Cassany (2006) para conocer lo que es y no es leer; identificar diferentes niveles de comprensión lectora, y criticar la formación de analfabetas funcionales.

Otro concepto que se desprende del anterior es el del “comportamiento lector”, dado que ayuda a entender que se trata de una actitud que tiene la persona frente al texto. Fueron útiles algunas concepciones del Módulo sobre Lectura Molec (INEGI, 2020), de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) y del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc, 2011). También el autor Domingo Argüelles (2019) con quien se descubre que la práctica lectora es capaz de dar paso a una experiencia sensible, de concientización y sensibilización social (siempre y cuando la lectura realizada sea más profunda que la decodificación de la grafía).

Los conceptos anteriores se articularon con la lectura placentera porque esta forma de leer trasciende los objetivos de una mera extracción de conocimientos. Con ella se profundiza sobre uno mismo, lo que ejercita la imaginación y el reconocimiento por los afectos. Aquí es donde se encuentra un nexo teórico con los mandatos de género masculino pues una de las expectativas para los hombres es tapar sus emociones (Tajer, 2009) lo cual se infiere que les aleja de la experiencia sensible que provee la lectura placentera.

Finalmente, un concepto más que se conocerá es el de promoción a la lectura desde grupos intergeneracionales, el cual se pensó como tradición y costumbre de Laetus en recibir a jóvenes voluntarios que interactúan con mayores. Al conocer los beneficios que representa para el aprendizaje, se dio espacio a este término como una manera de potenciar el placer por la lectura de forma dialógica.

Dicho lo anterior, el marco teórico de la intervención considera la teoría dialógica del aprendizaje, dado el inherente involucramiento de la interacción social para generar procesos de aprendizaje en relación a la lectura placentera. Mientras que los estudios de género de los varones y las masculinidades elucidarán sobre la diversidad de masculinidades y las imposiciones asociadas al mandato de género, con el cual se introduce una visión que se amplía con el problema específico.

En tanto a la revisión de casos similares, algunos debieron seleccionarse según directrices temáticas ya que no se halló como tal la promoción de lectura con hombres particularmente. En los casos de promoción a la lectura con personas mayores se encontró uno dedicado a mejorar la calidad de vida de esta población, a partir de realizar un club de lectura para recuperar en el diálogo sus experiencias de vida. Otra de las temáticas de casos fue la promoción con grupos intergeneracionales en el cual destacó el caso de la novela gráfica con personas universitarias jóvenes y mayores para desarrollar la integración social y cultural y reflexionar sobre el envejecimiento. Por el lado del fomento a la lectura está un proyecto de lectura digital con hombres de la comunidad LGBTQ+ y otro relacionado a la perspectiva de género en las producciones literarias. Asimismo, se apreciarán otros casos importantes en ese mismo apartado.

El capítulo 2 es el planteamiento del proyecto, es decir, la delimitación del problema, la justificación, objetivo e hipótesis. En este capítulo hizo falta mirar el contexto de la sociedad

mexicana como se establece en el planteamiento del problema general. Este se resume en que la educación formal en México no ha alcanzado los éxitos esperados en lo que respecta a la alfabetización, debido en parte a los efectos de una concepción antiquísima sobre la práctica lectora focalizada en enseñar a leer para sólo decodificar signos. Tal tradición se sostiene en resultados de los informes del Molec del INEGI (2020), de la Estrategia Nacional de Lectura (ENL) de la SEP (2019), y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Salinas et al., 2019).

En cuanto al problema específico, éste se concentra en una observación hacia las prácticas lectoras del género masculino. La fundamentación de este apartado recae en las distinciones por género que realizan los informes mencionados en el planteamiento del problema general. Lo que se encuentra como posible lectura es que los hombres tienen una experiencia menos cercana con la lectura que la que viven las mujeres. Esto en parte se debe a los mandatos de género masculino, ya que de los hombres se espera su dedicación a áreas que demuestren su inteligencia como en las ciencias duras siendo un ejemplo específico las matemáticas. En ese sentido, el supuesto teórico antes planteado sobre la constitución de identidades masculinas imprime con sus mandatos una diferenciación entre las prácticas lectoras de mujeres y hombres.

El conocimiento de esta brecha de género orientó el diseño del protocolo hacia una propuesta para reflexionar sobre la construcción de género masculino, lo cual diversificaría la propia experiencia profesional en estas temáticas. También abonaría de manera social a los esfuerzos colectivos por reducir los efectos de los mandatos de género, a la par de generar precedente sobre las masculinidades y la promoción a la lectura. Sin embargo, el desarrollo de competencias lecturas en un grupo específico requirió hacer del objetivo del protocolo algo más

genuino para incidir en el comportamiento lector, que dicho someramente consiste en acercar la lectura placentera a distintos hombres.

Aunque el propósito ya no es generar la reflexión entre masculinidades, aún se cree que el proyecto crea precedente entorno a la promoción de la lectura con masculinidades. Una participación personal hace eco en esta convicción: en el 2021 la Secretaría de Nuevas Masculinidades de la Federación Argentina LGBT conformó un grupo con personas de diferentes identidades masculinas de las disidencias sexuales, convocados para deconstruir colectivamente la propia masculinidad, a partir de preguntas detonadoras o hilos temáticos según la conversación emergente de que cada uno verbalizara cómo se siente o ha sentido en la semana. Un día uno de los participantes cuestionó frente a los coordinadores si el propósito no se estaba relegando o reduciendo a que las personas participantes hablaran solamente de lo que sienten; fue en ese mismo momento en que la persona que preguntó se corrigió y reconoció el valor de tal acción. En otras palabras, la propia Federación partía del supuesto que agrupar a hombres o diferentes masculinidades para hablar de lo que sentían era parte del acto revolucionario que encaraba al mandato de género masculino sobre el ocultamiento de los propios afectos (J. Y. Alavés, comunicación personal, 20 de noviembre 2021).

El problema concreto aún resta delimitarlo, a partir de los hallazgos en las encuestas y entrevistas con las personas participantes. Por tanto, falta descubrir si los hombres participantes serán lectores o no, si coinciden o no con el mandato de género descrito en relación a las prácticas lectoras o si formar parte de las disidencias sexuales difiere con la expectativa cultural para el género masculino.

En el capítulo 3 se aborda el diseño metodológico donde se enuncia el paradigma del que se parte y los supuestos metodológicos. Aunque predomina el corte cualitativo por tratarse de un

método de investigación-acción, se utilizan instrumentos y técnicas cuantitativas que se remiten a la descripción estadística de la población para caracterizar una parte de los sujetos-investigados, como la edad, género, grado escolar, pero también sobre los datos relativos al panorama de sus hábitos lectores.

Asimismo, se describe la casa de día, Laetus, y se muestra la estrategia de intervención principal: el círculo literario con la implementación de lecturas en voz alta y lecturas gratuitas. Allí encontrará el lector la descripción de la intervención presencial, con una cartografía que se remite a uno de los anexos, como provisoria, ya que a partir de los intereses de la población es que se estructurará. En el capítulo 4 se presenta la programación de las actividades del posgrado que incluye un periodo de un año, de agosto de 2021 a agosto de 2022.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

Marco conceptual

1.1.1 La lectura

Uno de los conceptos medulares dentro de la presente intervención es la lectura. En las siguientes líneas se abordarán dos visiones. Éstas se resumen en lo que es y no es según el punto de vista desde el que se concibe. De igual forma se incluirán sus niveles de representación.

Existe un contraste que sea ha resaltado en diversos textos sobre la lectura. Por un lado versa sobre lo que hoy se denomina como alfabetización funcional y se trata simplemente de oralizar la grafía. Aunque sí implique destrezas mentales o procesos cognitivos, la lectura se reduce a decodificar su prosa, sin comprensión alguna; por ello a quienes leen de este modo se les califica como analfabetas funcionales (Cassany, 2006).

Esa clasificación funge como denuncia al problema relacionado con una tradición mecánica sobre la alfabetización. Garrido (2004) asegura que se trata de un lastre para el desarrollo de los pueblos ya que difícilmente esta clase de lectores se sumarán eficazmente a un mercado laboral tan cambiante y complejo como el que se vive hoy en día.

El mismo autor sugiere que la lectura limitada a la habilidad elemental de decodificar signos escritos debe transformarse en un ejercicio intelectual superior, que priorice la comprensión del texto con el fin de serle realmente útil a la persona lectora (Garrido, 2004). La ruptura epistemológica de tal tradición de alfabetización da lugar a la siguiente definición, usada para el área de evaluación de PISA: ejercer la lectura implica la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar pero también interesarse en producciones escritas para conseguir metas propias, tanto el desarrollo de conocimientos como su propia persona y contribuir a su sociedad (Díaz Gutiérrez y Flores Vázquez, 2010).

Tal como se aprecia dicho término es irreductible al mero ejercicio de verbalizar la grafía o entender pues involucra también al sujeto que lee, que desea y se le contextualiza como ciudadano; es decir, se le caracteriza con cualidades específicas. En estos términos es que se inserta una complejidad más a la lectura. De acuerdo con Cassany (2006) la concepción sobre comprensión lectora que se ha referido en las líneas anteriores pertenece al nivel de representación lingüística, pero hay otros dos niveles que profundizan más allá del mero análisis de contenidos, significados e interpretaciones literales.

La lectura es contextual, un ejemplo que da claridad de ello es que se atribuyen distintos significados según sea el material revisado: una Biblia, el chat con amistades, un infome técnico, una guía de turista o el artículo de la propia profesión o alguna desconocida (Cassany, 2006). Para cualquier caso, una lectura integra más de un nivel de representación según el desarrollo de cada lector en su trayecto de vida.

Los otros dos niveles corresponden al psicolingüístico y el sociocultural. El primero incluye la habilidad de recuperar y anudar conocimientos previos con lo que se lee. La intención de encontrar coherencia y sentido, pero también deducir; o interpretar sin que sea necesariamente erróneo ya que varía según los conocimientos procedentes del mundo del sujeto (Cassany, 2006).

Mientras que el nivel sociocultural engloba la propia experiencia en la práctica lectora, con su caracterización cultural e histórica (SEP, 2019). Esta concepción enfatiza: (a) el origen social en que un sujeto interactúa con una comunidad donde desarrolla el lenguaje y significados, (b) la habilidad por reconocer que los discursos provienen de alguien tras bambalinas, caracterizado por su visión del mundo, y (c) cualquier acto de literacidad ocurre bajo ámbitos e instituciones particulares con normas y tradiciones organizadas. Por ello discurso, autor y lector son piezas clave para descifrar un texto. Es factible de asimilar que las palabras obtienen mayor

sentido cuando el lector reconoce la sociedad y el significado al que remiten, pero a su vez, suma con la propia historia, experiencia, prejuicios y deseos (Garrido, 2004).

1.1.1.1 Comportamiento lector. Actualmente la concepción de lectura tiene mucha cercanía con lo que se define como comportamiento lector. Muestra de ello se identifica en informes del Módulo sobre Lectura (Molec) o de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dada la exigencia preestablecida como parámetro de medición. Una acepción construida a partir de estas instancias sería: aquella expresión social en que una persona representa y practica la lectura con una actitud determinada frente al texto, con los conocimientos provenientes del entorno que le rodea, el ámbito de vida, el lugar que habita, los temas y géneros de interés (INEGI, 2020; SEP, 2019). En otras palabras, se atribuye a la práctica cultural implícita en la conducta lectora de un individuo.

Asimismo, las instituciones se posicionan en afirmar que leer es una actividad irremplazable para el desarrollo de adultos productivos que forman comunidades informadas (INEGI, 2020). De este modo tiene sentido que las estrategias actuales para el fomento a la lectura se propongan fortalecer la representación sociocultural en los espacios educativos (SEP, 2019); para contribuir a los valores que propicien una cultura de la paz, sostenida por la enseñanza del entendimiento humano (SEP, 2019).

Esto expande la acepción del término, pues se infiere que se compone por varios elementos propios de la persona. El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc, 2011) reconoce que el comportamiento lector está sobredeterminado por diferentes dimensiones: la afectiva (en torno al texto), la cognitiva (competencia), y la práctica (frecuencia, diversidad, etc.). Es necesario recordar que dichas dimensiones se

encuadran en la individualidad y las prácticas socioculturales, entretejidas con el nivel institucional, sus políticas y esfuerzos gubernamentales.

En otras palabras, el comportamiento lector es más que una categoría de medición pues engloba características inherentes a lo humano. Por ese motivo en diferentes autores se identifican concepciones más cercanas a una experiencia sensible del sujeto en el acto de leer. Domingo Argüelles asevera que se lee para abrir paso a otras perspectivas, como si las lecturas fuesen “guiños de inquietud sobre la realidad y nuestro mundo íntimo” (2019, p. 173). Lo que supone que la práctica lectora es un posible camino a la concientización propia, pero también a las ajenas. En palabras más cercanas a la propia convicción, acercan a la sensibilización social.

Así, pareciera que la concepción de comportamiento lector se aproxima a un sentido humanitario en el que se asume que quien lee es capaz de entender los significados de sí mismo en relación a su entorno sociodemográfico. Al mismo tiempo es capaz de ser activo frente a ese mundo que le rodea; es decir, que la actitud que una persona lectora ejerce se perfila idealmente con un significado social, de retribución a la comunidad.

1.1.1.2 Lectura placentera. Contundentemente Garrido (2004) afirma que la práctica de la lectura será auténtica siempre que sea un hábito placentero. Su contrario sería aquella persona que lee superficialmente desde los niveles elementales del texto o sólo producciones exclusivas de un campo especializado, puesto que se dificulta el goce que ofrece la literatura (Garrido, 2004). Estas ideas introducen brevemente el sentido de la lectura placentera como aquella acción vinculada a detonar experiencias que no tienen relación con la utilidad o el mero entretenimiento.

Antes de entender el nexo de la literatura con este tipo de lectura, es prioritario caracterizar a la lectura utilitaria. Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018) la resumen con respecto a su función en procesos de enseñanza-aprendizaje, como aquella que se realiza para

búsqueda, obtención, recreación y difusión del conocimiento. En las finalidades descritas, “recreación” conserva una amplitud relevante de rescatar ya que tiene apariencia de implicar algo más que el mero uso en la academia.

Una postura crítica frente a cualquier cosa requiere la capacidad de identificar la ideología dominante, es decir, el pensamiento que es condicionado por la sociedad, pero no se le reconoce en el día a día (Altamirano, 2008). Respecto al concepto de “placer de la lectura”, Domingo Argüelles (2019) afirma que éste contiene un discurso apropiado por el poder político para la demagogia, que dio como resultado la publicidad que genera clientes, o sea, dinero. Desde esta ideología es que actualmente se asocia placer de la lectura con entretenimiento banal o trivial, para cumplir los intereses de un mercado editorial gestor de un ámbito literario que desarrolla autores de superventas.

Como se precisó, la lectura placentera trasciende los objetivos de una mera extracción de conocimientos, sea para estudio o trabajo, pero también para la nada ingenua finalidad de entretener. Resta por esclarecer por qué se le concibe placentera desde el nexo con la literatura. En palabras de Garrido (2004), el origen de la literatura se generó por la necesidad y la costumbre de expresar, construir y organizar por medio de la palabra escrita las experiencias, los sentimientos y los conocimientos, con el fin de ordenar las emociones.

Como se aprecia, el significado que se atribuye a los orígenes de la literatura está lejos de ser exclusivo del supuesto desarrollo del intelecto. Aunque también otra clase de textos incidan en la memoria y la imaginación, las producciones literarias actúan sobre estratos más profundos como los instintos, los afectos, la intuición; ofertan la oportunidad de voltear la mirada hacia el propio interior (Garrido, 2004).

Por esas razones leer literatura propicia una experiencia más intensa, a su vez que exige un ejercicio del lenguaje escrito más demandante; y conlleva a la inquietud de replantear la propia existencia y la realidad, acciones que se evaden con el mero entretenimiento por leer (Garrido, 2004; Domingo Argüelles, 2019).

1.1.1.3 Promoción de lectura en grupos intergeneracionales. Conforme se acotan los términos en el presente trabajo, se torna factible vislumbrar otros sentidos según la necesidad del estudio, en este caso de los sujetos. En las siguientes líneas se diseccionará brevemente los significados que componen el concepto de este apartado: por un lado, la promoción a la lectura y por otro la caracterización de grupos intergeneracionales.

A riesgo de parecer contradictorio con lo expuesto sobre el valor de la literatura dentro de la lectura placentera, se reconoce que el activismo de quienes promueven y fomentan los libros no se reduce a la literatura de ficción como los géneros de la novela, ciencia ficción o fantasía. El esfuerzo es más bien a la lectura en general, el derecho al acceso de libros y en particular a la cultura (Domingo Argüelles, 2019). La anterior aclaración atiende a uno de los malentendidos dentro del fomento de la lectura y confirma que “lectura” no es equivalente a literatura.

Mientras que un segundo malentendido corresponde a creer que “libro” es igual a papel —que cualquier producción escrita es de calidad—. De alguna manera se relaciona con la banalidad con que el mercado editorial construye un ámbito literario donde la meta es producir dinero y no contenido o calidad. Lo que se sabe sobre la crítica a los libros creados para entretenimiento es que son intrascendentes. Es justo la sustancia del libro la que importa fomentar, aquella que aproxime ideas o manifestaciones posibles de transformar el pensamiento y movilizar sensibilidades, en lugar de reparar en trivialidades como sería el formato que sostiene el libro que se fomenta a leer (Domingo Argüelles, 2019).

La tarea de formar lectores no se produce en solitario. Una de sus condiciones requiere, en principio, el diálogo con otros usuarios del sistema de lectura y escritura que estén más experimentados y de quienes sea posible aprender (Garrido, 2004). Ese rol sería desempeñado por un especialista, no obstante, la dimensión social de la lectura es irreductible a la mera instrucción de alguien con mayores competencias. Esto significa que se necesita de los otros para construir comprensiones que se dirijan más a la toma de consciencia individual, grupal o hasta colectiva.

Son muy variados los espacios donde lo social se complementa con el fomento a la lectura. Están los ambientes universitarios donde dejar solos a los estudiantes coadyuva a desalentar sus intentos por forjar recursos para desarrollar sus lecturas autónomas (Pérez, 2018). O también las labores comunitarias con poblaciones minoritarias como migrantes, donde leer acerca del mundo y complementarlo con sus historias genera un clima de solidaridad y comunidad (Sánchez Tyson, 2020).

En este punto se habla de la inherente interdependencia de los humanos. Se trae a colación porque un ejemplo más de esos espacios donde el fomento a la lectura se configura con la socialización son los grupos intergeneracionales; es decir, donde se convoca a personas mayores y, evidentemente, a personas más jóvenes para compartir experiencias. Éstos pretenden generar una vía para el entendimiento entre personas de distintas generaciones (Salazar Lizán, 2017).

Las ganancias de estos grupos residen en la proveeduría mutua de convivir en sociedad, compartir recursos para mejorar el bienestar, solidarizarse y cuidarse con otros (Salazar Lizán, 2017). Otras ventajas de estos grupos son que las personas mayores se benefician al evitar el aislamiento y la soledad, lo que incide en un envejecimiento activo (Consejo Estatal de las

Personas Mayores, como citó en Salazar Lizán, 2017). Mientras que a los jóvenes les facilita desarmar los prejuicios en torno a la vejez (Larrañaga Rubio y Yubero, 2017). Al mismo tiempo, los jóvenes y los mayores construyen nociones más dignificantes para la condición de vejez (Larrañaga Rubio y Yubero, 2017). En palabras de Herros Sánchez (2020) las intervenciones intergeneracionales transforman las actitudes descalificadoras, y coadyuvan a reinsertar a las personas mayores en actividades donde se sienten portadores de experiencias valiosas.

¿Cómo tiene cabida el fomento a la lectura en esta modalidad grupal? Es útil recordar que leer compromete íntimamente al sujeto que lo practica, y lo afianza a otros procesos cognitivos implicados, igual que la socialización lo hace. Por esa razón Larrañaga Rubio y Yubero (2017) reconocen que la interacción con los mayores es una vía de aprendizaje en la cual se deben exponer y confrontar sus conocimientos y opiniones frente a los jóvenes. En ello hace sentido una frase de Garrido (2004), alusiva a que las personas son como libros.

Pero más allá de un atributo filosófico, fácticamente se mejora la calidad de vida al relacionar la vejez y la creatividad literaria puesto que se someten a cuestionamiento aquellos temas silenciados, estereotipados y tratados sin rigurosidad en la sociedad (Oró-Piqueras et al. 2020). El papel de la literatura facilita liberar al grupo intergeneracional de creencias limitadoras sobre el envejecimiento, expresando y comunicando miedos y expectativas a partir del ejercicio de leer y escribir (Oró-Piqueras et al., 2020).

En concreto, la promoción de lectura en grupos intergeneracionales presenta visiones alternativas de la vejez (Oró-Piqueras et al., 2020), con espacios que se vuelven de disfrute y pertenencia para personas con diferentes historias de vida (Salazar Lizán, 2017). Además de que se presenta la oportunidad de otro tipo de literaturas con las cuales ampliar la perspectiva y hacer

explícito el valor por reconocer un sentido de vida en el momento vital que corresponde al sujeto (Oró-Piqueras et al., 2020).

1.1.2 Mandatos de género masculino

El siguiente apartado versa sobre los mandatos del género masculino, a los que las personas pertenecientes a la cultura occidental suelen estar sometidas. En este sentido se procurará dar una breve caracterización sobre cómo estos mandatos regulan la identidad de las personas mayores.

Es prioritario distinguir que “sexo” es exclusivo a la genitalidad con la que una persona nace, mientras que “género” alude a la valoración cultural de la diferencia sexual y se atribuye a otras características de índole histórico y social (Lamas, 2000). Es decir, según la época y el contexto imperante de la comunidad, ciudad o país, cada individuo se comportará según los roles considerados propios de los hombres y de las mujeres. El problema entre estos términos es que ambas se usan indistintamente de tal modo que la personas son socializadas en función de los genitales con que nació y, si acaso la persona no se ajusta al comportamiento dictado, pierde la cualidad identitaria que se le atribuyó. En otras palabras, queda la sensación de que se es menos hombre o menos mujer, menos masculino o menos femenina (Figueroa Perea, 2008).

Dentro de la socialización una persona constituye su identidad personal, un ser posicionado en la sociedad a la que pertenece (Sotomayor, 2013), lo que implica que cualquier clase de identidad es reforzada por la mirada de los otros. El proceso de la diferencia de género demanda de los sujetos reafirmarse según el sexo asignado al nacer (Sotomayor, 2001). Para todas y todos ha supuesto diferentes condiciones de presión con el fin de ser aceptado en los márgenes socio-culturales. Aún con los privilegios que se tienden a visibilizar con mayor frecuencia en movimientos feministas, los hombres son también contreñidos por ese sistema que

los somete a un régimen de reconocimiento para demostrar la “calidad de hombre” que “deben ser” (Salas, 1996; Sotomayor, 2013).

Esta última frase “deber ser”, presupone un mandato implícito para los varones socializados en la cultura occidental. De acuerdo con Bleichmar (2006), el tercer tiempo de constitución de la identidad masculina representa el momento en que el varón socializado como hombre construye su propia identidad masculina. Ésta no obedece a elecciones conscientes como Figueroa Perea (2008) lo implica, sino a identificaciones secundarias vinculadas a los ideales de quienes lo cuidaron. En términos de la subjetividad se supedita a prohibiciones y mandatos histórico-sociales eficaces en su superyó.

La importancia del superyó en la identidad masculina tiene relevancia ya que en cierta medida se constituye como los valores del ideal de yo, y ésta última instancia psíquica retomada del psicoanálisis se ancla con la función de la autoestima (Tajer, 2009); es decir, la imagen de sí mismo. En ese ejercicio de construcción de identidad, se ha observado y registrado que la presión de demostrar ser hombres conlleva algunos problemas.

El modelo tradicional de subjetivación de género masculino que describe Tajer (2009) sobre la segunda mitad del siglo XX logra ser ilustrativo sobre algunos de los mandatos que interesan rescatar para este proyecto de intervención que considera personas mayores. Según esta autora, el pilar principal de lo que se consideraría la estructura de género masculino tradicional es que la vida de los varones se articule en relación a la condición de ser proveedor económico de la familia, centrado en el espacio público: trabajo, política, clubes, etc.

A partir de allí se configuran algunos comportamientos, pensamientos y afectos: (a) se les permiten los sentimientos hostiles cuando no cumplen con el rol asociado a dominación (frente a mujeres, niños y subordinados sociales o laborales, incluso con pares); (b) se les legitima el uso

de la violencia como instrumento de control para lograr sus deseos o se les cuestiona su status o imagen social; (c) su autoestima se liga con el dominio de sí mismos, ser disciplinados moral e intelectualmente, procrear y tener éxito; y (d) no tienden a valorar la expresión verbal de afecto, sino que lo hace por medio de hechos (Tajer, 2009).

Existen otro elemento que importa destacar, éste es el de la dimensión de los afectos. Los varones socializados con este tipo de masculinidad tapan o niegan la presencia de conflictos afectivos, comportamiento que radica en su dificultad para resolver y expresar los sentimientos (Tajer, 2009). Entonces tienen poca habilidad para expresar lo que sienten. De este modo, es legítimo asociar que la dimensión afectiva de la práctica lectora es afectada por uno de los mandatos de género sobre la masculinidad, con el que se socializa a los varones para no llorar. Incluso se le vincula al deber ser proveedor, donde se minimizan las prácticas relacionadas con crear, pues el cuerpo se encuentra afuera, endurecido para soportar jornadas laborales, apartado de la esfera privada asignada a lo femenino: la casa.

Sin embargo, ¿qué es de aquellas personas que perpetuaron tales exigencias hasta ser mayores? Figueroa Perea (2008) afirma que la masculinidad resulta un problema desde que limita a cualquier varón a hacer una práctica que sea valorada como femenina o poco viril; más aún será un conflicto si de repente no puede sostenerse la regulación que lo legitimaba como hombre. El autor señala que al llegar a la vejez es probable que algunas cosas ya no se puedan hacer, aún cuando insista el deseo por realizarlas; este momento representa un punto de quiebre sobre la identidad masculina que habilita su cuestionamiento.

Es válido asegurar que el envejecimiento muestra la fragilidad y vulnerabilidad de algunas concepciones sobre lo que significa ser hombre. Desde la perspectiva de Figueroa Perea (2008) se torna relevante cuestionar aún ciertos significados que, tras conocer la descripción del

modelo tradicional de subjetividad de género masculino, parecen ser vigentes en menor o mayor medida en diferentes sectores. Como complemento, el autor menciona que en el imaginario aún se observan nociones de: (a) competencia, (b) valentía, (c) sexualidad competitiva, (d) autoridad sobre otras personas, (e) descuido de la salud por medio de la temeridad, y (f) pensar que los espacios laborales son, quizá, el único espacio de responsabilidad y de desarrollo para sí (Figueroa Perea, 2008).

En respuesta a qué sucede con los hombres que envejecieron y siguieron con mayor medida tal modelo, es decir, lo introyectaron, asumieron y repitieron sin cuestionamiento, es probable que ante una incapacidad física perciban que dejan de ser hombres y de valer como tal (Figueroa Perea, 2008).

1.2 Marco teórico

1.2.1 Teoría dialógica del aprendizaje

Dado el factor social asociado al fomento a la lectura, se encontró congruente utilizar la teoría dialógica del aprendizaje para comprender los procesos que serán llevados en cabo dentro de la intervención, al menos como lectura teórica que otorga sentido.

Según Valls et al. (2008) la interacción social dentro de espacios en que se procura la cultura y la educación influye directamente en los modos en que las personas, incluso la propia institución (su personal), experimentan el proceso de aprendizaje (2008). Esto remite a la idea de que no sólo se aprende de parte de quienes son receptores en dichas áreas, sino que quienes llevan a cargo esa labor; en otras palabras, es legítimo afirmar que hay intercambios pese a cualquier jerarquía que esté de por medio.

Se enfatizó lo anterior ya que de alguna manera converge con el proceso de investigación-acción de la intervención que se realizará, puesto que se otorga importancia a lo

que surja con las personas participantes. Se entenderá mejor si se rescata el principal fundamento del aprendizaje dialógico: la socialización de las ideas que las personas tengan coadyuva a su aprendizaje, pues se comparten conocimientos y significados que se efectúan sólo por esa interacción (Valls et al., 2008).

Bakhtin (2004), precursor en el área de concepción sobre el diálogo, atribuye valor a las habilidades comunicativas que se desarrollan en sociedad, puesto que comprende que la vida humana contrae un proceso dialógico que dota de significados. Desde este planteamiento teórico los aprendizajes son desarrollados en constancia con las relaciones que cada individuo tenga y sostenga en el trayecto de su vida (Valls et al., 2008). En este punto hay una estrecha relación.

La lectura dialógica incluye hablar de una comprensión lectora que contiene procesos individuales, colectivos y compartidos, que en relación a un texto se desarrollan acciones dialógicas sobre lo que las personas leyeron (Valls et al., 2008). En estos términos leer amplía los espacios de diálogo, por ese motivo se encuentra como fortaleza la estrategia de un círculo literario en que las personas desarrollen sus interpretaciones y observaciones sobre textos específicos.

1.2.2 Estudios de género de los varones y masculinidades

Dentro de las ciencias sociales, se precisa que género es un término relacional entre hombres y mujeres. Necesariamente lo que se atribuye sobre uno de estos géneros implica al otro (Scott, 1996). Aunque históricamente se han desarrollado más los estudios de género de las mujeres y LGBT+TQI+, el de masculinidades ha ganado terreno como rama de estudio debido a las desigualdades, disparidades y violencias que giran en torno a su par indisociable: la feminidad.

Las feministas han desarrollado el trabajo colectivo de reunirse a identificar sus necesidades y dolencias a lo largo de los avances académicos e históricos. Aún así, se visualizan problemas que hablan de un reencrudecimiento de las violencias como el que se aprecia en México. Sin embargo, los esfuerzos feministas no paran y necesitan de todas las personas, en ello entran los hombres.

Los Estudios de género de los hombres y las masculinidades se diferencian de los nombrados “Estudios de hombres” dado que partían de naturalezas o arquetipos sobre masculinidad, es decir, carentes de consideración de las construcciones histórico sociales. El sentido de esta área de estudio es porque en ellos se analiza: (a) los conflictos provocados por las exigencias sociales establecidas para los varones, sujetos biológicamente machos pero socialmente “hombres”, y (b) los efectos que recaen en sus subjetividades, identidades, prácticas y relaciones sociales (Núñez Noriega, 2016).

Tales exigencias atienen a expectativas sociales instituidas históricamente, es decir, reguladas por una realidad concreta que incide en los cuerpos según el sexo asignado al nacer (Butler, 2004). Una lectura posible es que cada masculinidad es distinta por el entorno social en el que se la ha socializado. De este modo se encuentra sentido en que Connell (1997) afirme que la masculinidad posee distintos conocimientos por lo cual es imposible homologarlo en su epistemología; y propone que en su lugar se hable de masculinidades, ya que cada identidad deriva de un proceso dinámico en el que es posible resignificar los mandatos que la historia y la sociedad le ha legitimado.

En seguimiento a lo anterior, se complementarían con una lectura desde el pensamiento de Butler (1998). Afirma que la masculinidad es una ficción regulativa y cultural del contexto

social, por lo cual es posible de cambiar al observarla y re-interpretarla, según los deseos conscientes de cada persona.

1.3 Revisión de casos similares

La exploración de casos previos se seleccionó según directrices temáticas implicadas al propio proyecto de intervención puesto que no se hallaron trabajos dedicados exclusivamente al fomento de la lectura con temática de masculinidades. En otras palabras, la siguiente demostración aborda la promoción a la lectura con mayores, con grupos intergeneracionales y con perspectiva de género, tanto a nivel nacional como internacional.

1.3.1 Promoción de la lectura con personas mayores

Uno de los trabajos a los que se prestó atención fue el de Herros Sánchez (2020), titulado Cuento(s) contigo: proyecto de fomento a la lectura en adultos mayores. El objetivo fue abonar a mejorar la calidad de vida de personas mayores (arriba de 55 años) en la Ciudad de Xalapa, a través de la promoción a la lectura dialógica. A su vez beneficiaría sus habilidades comunicativas y cognitivas, al mismo tiempo que los reinsertaría socialmente en espacios donde sean comprendidos y escuchados. Parte de su problemática específica incluye que esta población tiene un rezago no sólo como adultos mayores sino que también a nivel educativo y en prácticas lectoras, por eso su intervención involucra un taller de lectoescritura que sume a la adopción de hábitos lectores.

Su intervención se difundió por redes sociales, radio, carteles y volantes. Se realizó en 13 sesiones en modalidad presencial cada miércoles entre los meses de noviembre de 2019 y 2020. Cada sesión duró aproximadamente dos horas por la tarde. Además de la lectura dialógica, su proyecto se enriqueció por la lectura en voz alta, la escritura creativa, entre otras actividades que

se basaron en ejercicios prácticos de dos manuales para mejorar la atención, la memoria, el lenguaje.

El procedimiento de evaluación constó en un primer momento de conocer las prácticas lectoras de los participantes por medio de un cuestionario con preguntas abiertas, además de una relativa a lo sociodemográfico. Durante el proceso del taller, Herros Sánchez (2020) registró la asistencia, el desempeño por medio de una bitácora donde describía la participación y avances respecto a la fluidez de lectura; al finalizar cada sesión integraba las impresiones grupales para las sesiones subsecuentes. Para finalizar, evaluó las opiniones con respecto a las prácticas lectoras y escritas, y el significado que ahora atribuían, a través de un cuestionario con preguntas abiertas.

Entre sus principales resultados y conclusiones se halla que nueve de los participantes incrementaron sus habilidades lectoras, y se interesaron en un segundo taller. Herros Sánchez (2020) identifica que se disuadieron los prejuicios sobre las prácticas lectoras, además que las diferencias de edades no fueron inconveniente para la integración grupal de apoyo y aprendizaje; incluso se comenzaron a reunir para actividades de gestión cultural. Entre las dificultades reconocidas a partir de la intervención fue que la atención de personas mayores se pierde si las actividades no son dinámicas, con ello sugiere que futuras intervenciones encuadren horarios específicos para toda actividad, sin dejar espacios muertos.

Otro ejemplar en el desarrollo de intervenciones con adultos mayores es el de Chitiva Jacamarca (2018), con la siguiente investigación: La experiencia de vida a través de la lectura, como herramienta para mejorar la calidad de vida del adulto mayor entre 60-70 años de edad que asiste a la Biblioteca Pública de Bosa. La investigadora desarrolló una propuesta de lectura para recuperar las experiencias de vida de personas mayores a través de la lectura: para lograrlo se

planteó identificar hábitos e intereses de lectura de dicha población. Con base en eso diseñó la propuesta de lectura y luego sugirió estrategias.

La problemática que convocó a Chitiva Jacamarca (2018) tiene relación con permitir a las personas mayores visualizar la lectura como una estrategia didáctica que abone en su calidad de vida. Sería una herramienta para prevenir deterioro cognitivo que afecta la memoria, la atención y la concentración; además de posibilitar espacios de interacción entre pares y así estimular su creatividad e imaginación de manera saludable.

El marco institucional donde fue la intervención aprovecha el programa de “Club para los Adultos Mayores” de la Biblioteca Pública de Bosa en Bogotá, en el cual tienden a asistir 30 personas mayores semanalmente. Chitiva Jacamarca (2018) tras concertar una reunión con la coordinadora de la biblioteca, oferta públicamente 15 talleres de lectura a las personas usuarias frecuentes en el transcurso de febrero a junio con duración de dos horas.

Los talleres se configuraron con el acercamiento hacia la población, pues la autora partió de una metodología de investigación-acción participativa; por ello su principal instrumento de recolección de información fue la entrevista semiestructurada para conocer los gustos e intereses de la lectura de las personas mayores. El procesamiento de análisis e interpretación de información implicó seleccionar aleatoriamente uno de los talleres propuestos, y luego categorizó cada entrevista que contrastó con la observación participante y la pregunta de investigación.

Otra técnica utilizada por Chitiva Jacamarca (2018), dentro de la aplicación de los talleres fue la observación participante, con indicadores que identificaron habilidades e interacción, es decir, el modo en que leían, su expresión oral, su vocabulario y su actitud. Las conclusiones de la investigación de la autora radicarón en el logro de los objetivos específicos planteados, dado que

de la evaluación se extrajo que las personas mayores reconocieron el valor de implementar la lectura en su etapa de vida. Además, la investigadora concretó el informe de diagnóstico relacionado al hábito de lectura de esa población.

1.3.2 Promoción de la lectura con grupos intergeneracionales

Respecto a la promoción a la lectura con grupos intergeneracionales se encontraron más trabajos investigativos, sin embargo se destacaron el de Salazar Lizán (2020) entre nietos y abuelas y Larrañaga Rubio y Yubero (2017) en España a través de una Novela Gráfica.

El primero de éstos corresponde a la estudiante egresada de la EPL Salazar Lizán (2020), se titula *Sala de lectura para abuelos y nietos: una alternativa para fortalecer las relaciones afectivas intergeneracionales*. Su objetivo central se basó en una intervención social que promovió la lectura significativa con familiares (entre abuelos y nietos) de la Hacienda de los Portales del Nuevo Veracruz para fortalecer relaciones y valores intergeneracionales.

En este caso la lectura fungió como medio para dinamizar la relación entre ambos grupos generacionales, a través de la implementación de animación sociocultural aplicada a través de una sala de lectura. La pretensión fue acercar la lectura con el cobijo de la metodología de animación sociocultural para que los abuelos y abuelas aprehendan nuevos conceptos pero también re-aprendan una nueva forma de convivencia. Mientras que para los nietos ofrece una mejoría en las relaciones intergeneracionales por medio de experiencias placenteras de acompañamiento a sus abuelos (Salazar Lizán, 2020).

La recolección de los datos efectuada por Salazar Lizán (2020) consistió en un inicio en encuestas dirigidas a realizar un diagnóstico del perfil de los participantes, para conocer aficiones por la lectura y su relación con la lectura compartida entre hijos y nietos. Una segunda encuesta fue durante el ciclo de las reuniones para detectar desviaciones que den cuenta del rumbo de la

intervención, particularmente sobre el comportamiento. En una parte del proceso de intervención cercana al final, se aplicó el enfoque de vida donde los abuelos compartirían con sus nietos algunas historias de su propia vida, en ella se efectuó un registro por medio de bitácoras. Para el final se aplicó una estrategia de expresión artística donde cada nieto, quizá apoyado por su abuelo, realizara una pintura o hiciera un relato de aquel relato contado por los abuelos.

Entre las conclusiones se informó que las personas mayores participantes deseaban continuar, pues fue de su agrado trabajar con los nietos. Para los niños representó un reto el uso y consulta de libros, sin embargo Salazar Lizán (2020) logró cumplirlo conforme la marcha ya que obtuvo respuestas satisfactorias de parte de cada infante al apreciar como facilitadoras de promoción a la lectura a sus abuelas.

Un caso más corresponde a una experiencia docente que Larrañaga Rubio y Yubero (2017) ejercieron dentro de la Universidad de Mayores con algunos de sus alumnos y otros del Grado de Humanidades en España. Para destacar el valor de esta investigación es necesario agregar que la Universidad de Mayores es un programa cuyo objetivo es el desarrollo e integración social y cultural de las personas mayores. Esta institución se implanta en lo que sería la Universidad de Castilla-La Mancha, donde pertenece los estudiantes de humanidades ya mencionados.

Estos autores tomaron como objetivo reflexionar sobre el envejecimiento y el proceso de envejecer a través de una formación intergeneracional realizada con la población ya enunciada, puesto que ambos se vinculan debido a que comparten espacios, actividades y experiencias por ser personas universitarias. Su intervención se rigió por la novela gráfica *Arrugas* como herramienta didáctica de aprendizaje dado que parten de que la novela se centra en sentimientos, emociones y conductas que reflejan la propia vida; por tanto sirve de vehículo de sensibilización,

concienciación y una forma de hacer psicología social cuando se implementa y coordina con grupos. La metodología que utilizaron tuvo como principio promover el acceso a la narrativa para generar un aprendizaje social en el que las personas analicen la imagen social de las personas mayores e identifiquen estereotipos, prejuicios y afectos en la vejez. Otro instrumento más fue realizar una guía de lectura sobre *Arrugas* puesto que con ella incluyeron diversas actividades para efectuar tras la lectura (Larrañaga Rubio y Yubero, 2017).

Entre sus conclusiones afirman haber potenciado la integración intergeneracional entre los alumnos universitarios (jóvenes y mayores). Mientras que aseguran que el instrumento narrativo (de *Arrugas*) ha sido adecuado para aplicarse en un tema específico como el del envejecimiento y permite que en un entorno universitario se desarrollen valores como la solidaridad, el respeto y la confianza; a la par de competencias genéricas como reflexionar, opinar, conocer diversas realidades y concientizarse de ello (Larrañaga Rubio y Yubero, 2017).

1.3.3 Promoción de la lectura con perspectiva de género

En esta sección de casos se consideraron dos protocolos de investigación, ambos pertenecientes a personas egresadas de la EPL: Chen Rodríguez (2020) y Cruz Santos (2017).

El primero de ellos se titula *Aleerta*: promoción de lectura para el sistema de seguridad pública del municipio de Xalapa, consiste en fomentar la práctica lectora por placer, el diálogo en relación a la construcción de género y la diversidad sexual, hacia un grupo perteneciente a la policía municipal de Xalapa, Veracruz. En esta intervención, Chen Rodríguez (2020) pretendió que el grupo reflexionara sobre cómo el sistema binario de género enmarca las experiencias de vida de las personas, a través de lecturas de textos que desarticulan esa temática en literatura.

La autora toma por ejes temáticos la construcción de las masculinidades, la perspectiva de mujeres y la diversidad. Los instrumentalizó con una cartografía lectora que integró lecturas en

voz alta, lecturas gratuitas, lectura y escritura de imágenes y fomento a la escritura. Aunque la principal estrategia fue el círculo de lectura en el que contempla el aprendizaje dialógico ya que ayuda a estudiar de forma colectiva algún tema o varios.

La metodología con que evaluó a las personas participantes fue por medio de cuestionarios (al inicio y al final de la intervención): estos siguieron la estructura utilizada por Molec para evaluar las prácticas lectoras, la frecuencia con que se les estimuló en la infancia con la lectura, los materiales que leen y los motivos para no hacerlo; aplicado como formulario de Google Forms. Además, incorporó la técnica del grupo focal para indagar sobre los significados en materia de género: diferencias entre hombres y mujeres y lo que conocen sobre las personas de la comunidad LGBTQ+. En lo correspondiente al desempeño utilizó una rúbrica para evaluar las participaciones grupales en cada actividad, éstas versaron sobre cuántas personas leyeron y si lograron vincular las temáticas en sus comentarios tras la lectura.

El anterior caso se relaciona estrechamente con la intervención de Cruz Santos (2017). Ésta consistió en la animación a la lectura por placer para contribuir al fomento del hábito lector en un grupo con jóvenes universitarios de la Universidad Veracruzana en Xalapa, Veracruz. Los esfuerzos en este trabajo también se encaminaron a resaltar la función de la lectura como instrumento de cambio social. Se utilizaron textos para propiciar la reflexión sobre homosexualidad masculina. La intención del autor fue que el ejercicio de leer por placer convergiera con el tema propuesto para que se potenciaron mutuamente.

El diagnóstico del grupo fue a través de encuestas dedicadas a conocer cuánto tiempo dedican a prácticas utilitarias de la lectura, motivos para no leer y las temáticas preferidas de lectura (Cruz Santos, 2017). La intervención se llevó a cabo por modalidad y horarios flexibles

en los que se conectaron por vía Facebook, dadas las complicaciones de reunir a todos presencialmente.

Sus encuestas constaron de un método mixto que incluyó recolección de datos cuantitativos y cualitativos. El primer momento consistió en perfilar las prácticas lectoras de los participantes. Después se recopiló información cuando los participantes finalizaron las lecturas presentadas: incluyó una encuesta gradual y una entrevista a profundidad para medir si se cumplieron los objetivos y evaluar al grupo con once preguntas que atendieron a grados de aprobación de la intervención (Cruz Santos, 2017).

Una de las conclusiones que sobresalen se vincula nuevamente con la finalidad del autor: proponer como necesario los espacios en que la lectura fuera un medio para visibilizar problemáticas sociales, que al mismo tiempo convergan con el placer por la lectura (Cruz Santos, 2017).

1.4 Breve caracterización del proyecto

El lugar de la intervención será la casa de día Vida Alegre – Laetus Vitae, A.C., ubicada en la Ciudad de México. En ella asisten personas mayores que en general se identifican con las disidencias sexuales (personas homosexuales, travestis, transgénero, no binarias). No obstante también participan personas cisgénero (personas que se identifican con el género que se atribuye culturalmente al sexo con el que nacieron) heterosexuales.

El grupo que se pretende formar constará de 4 o 5 personas mayores que se identifiquen con la masculinidad (pueden ser hombres, hombres trans, personas no binarias) dado que les interpela este género, que, en su constitución psíquica, puede haber sido crucial para su desarrollo. Mientras tanto, por redes sociales se convocará a jóvenes que cumplan con la mayoría de edad (18 años) a participar en el círculo literario (estrategia principal); lo ideal sería invitar a 4

personas. La intención de conformar un grupo intergeneracional es para enriquecer la interacción dialógica con diferentes perspectivas, diferenciadas por la edad.

La temática central girará en torno a la identidad de género masculino, con base en un acervo bibliográfico que se trabaje por medio de lecturas en voz alta y lecturas gratuitas. Para esto se plantea realizar sesiones de dos horas, dos veces por semana en un periodo que comprenda el mes de enero y parte de febrero de 2022. Esta programación, sin embargo, estará sujeta a la disponibilidad de las personas (ver Apéndice A).

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

Para comprender este apartado es necesario conocer el panorama de la lectura en México, donde los efectos de la banalidad en relación a leer se notan sobremanera en distintos informes: (a) el Molec del INEGI (2020), (b) la Estrategia Nacional de Lectura (ENL) de la SEP (2019), y (c) la prueba PISA de la OCDE (Salinas et al., 2019).

En la sociedad mexicana el panorama general es que la educación formal no ha alcanzado los éxitos esperados en lo que respecta a la alfabetización. Por ello en los resultados de PISA reportados por la OCDE, se encuentran resultados como los siguientes: sólo el 1 % obtuvo un desempeño de niveles altos en al menos una de las tres áreas (español, matemáticas y ciencias). Esto representa que el estudiantado de 15 años es capaz de comprender y tratar textos y conceptos de manera abstracta e intuitiva; con la capacidad de distinguir entre hechos y opiniones sustentadas en el contenido implícito de la fuente de información (Salinas et al., 2019).

Asimismo, de los resultados recolectados a lo largo de los años en PISA, se infiere que el promedio de México se ha mantenido estable, con una fuerte influencia del nivel socioeconómico que coadyuva para el sostenimiento de un rendimiento bajo (Salinas et al., 2019). Así, se comprende que en territorios donde existe mayor capital económico hay una relación con la práctica lectora como lo afirma la SEP (2019) dentro de la ENL: entre Ciudad de México y el Noroeste, y el Sur y Centro Occidente del país, se detectan diferencias en el gusto y hábito por la lectura, contando con mayor porcentaje las primeras zonas mencionadas.

También se aprecian esas recurrencias en resultados del Molec (INEGI, 2020) donde se explora y mide el comportamiento lector en una población de 18 y más años de edad (2 336

participantes) en el periodo de febrero 2020. Allí se encuentra que el promedio total de libros leídos en los últimos doce meses fue 3.4, y sólo 4 personas alfabetas de cada 10 terminan al menos un libro por año especialmente por entretenimiento; es una característica que se repite en quienes cuentan con niveles altos de escolaridad (65.7 %). Mientras que un porcentaje superior a la mitad de la población sin educación básica, aun cuando tiene acceso a libros y revistas no los leen (INEGI, 2020).

En otros términos, el progreso económico no ha tenido avances correlativos con el nivel educativo. Los resultados reiterativos que relucen en la información anterior representan la concepción antiquísima sobre la práctica lectora con la que operan las instituciones escolares mexicanas. Es decir, una focalización que apunta a la capacidad para decodificar de modo literal la prosa (SEP, 2019), como se abordó en el marco conceptual respecto al nivel de representación de la lingüística.

Algunos efectos de esa visión transversalizada y sostenida en las instituciones escolares se observan en el siguiente resultado de PISA: un 55 % de la población de estudiantes logró un nivel 2 en competencia lectora, lo que se traduce en que reconocen ideas principales en textos de longitud moderada (Salinas et al., 2019). Otro ejemplo encontrado en los resultados de Molec (INEGI, 2020) es que la población estudiada no lee libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de Internet, foros o blogs; principalmente por falta de tiempo, de interés o gusto por la lectura.

No queda duda en que el abordaje de un programa nacional en educación repercute ampliamente sobre los resultados. Aunado a ello, el lastre de la economía y las recetas metodológicas generan una cultura y un progreso que parecieran estáticos, contrastados con las expectativas de un país y mundo globalizado.

2.1.2 El problema específico

La problemática general de la lectura en México contiene muchas aristas. Este proyecto se focalizará en una de ellas: la brecha de género que se refleja en las prácticas lectoras del género masculino. Para ello se retomarán algunos resultados de los informes mencionados en el problema general para esclarecer un puente con el objetivo de acercar la lectura placentera e incidir en el comportamiento lector de personas de género masculino (hombres).

Para atender lo que más adelante se concebirá como un problema sociocultural, algunos datos clave de género permitirán la revisión de resultados significativos que aperturarán la discusión. En Molec (INEGI, 2020) se detectó que un porcentaje de 43.8 % de mujeres lee más libros y revistas (de este rubro un 34.6 %) que los hombres. En la ENL dedicada a Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), se observa una información similar en cuanto al porcentaje de mujeres que gustan por leer (14.9 %), superior al de los hombres de 11.4 % (SEP, 2019). En los resultados de PISA aparece una similar recurrencia: las chicas de 15 años leen más que los varones por 11 puntos (Salinas et al., 2019).

Además, se encuentra que, de las personas estimuladas para leer durante su infancia, más de la mitad menciona haber visto a sus padres y madres leer y contar con diferentes textos en casa; donde las mamás se erigen como las principales promotoras de lectura con un 65 % (INEGI, 2020). Una posible lectura de esta representación está en que las mujeres tienden a tener una experiencia más cercana con la lectura que los hombres, pues son recurrentes los porcentajes menores respecto a su rendimiento lector.

En una entrevista a la directora de la OCDE, Gabriela Ramos, se haya congruencia con la preocupación por los resultados anteriores respecto a los que obtienen las chicas y chicos infantiles y jóvenes. En tal archivo se destaca que en la encuesta trienal aplicada por la OCDE,

“las chicas superaron a los jóvenes en lectura, con 30 puntos en promedio en los países que participaron en la prueba, pero en México fue de 11 puntos, por debajo de los 25 puntos obtenidos en 2009” (Forbes Staff, 2019, párr. 2).

No obstante, los varones se desempeñaron con un promedio de doce puntos en comparación de los cinco obtenidos por las mujeres en el área de matemáticas, así como en ciencia donde las superaron por nueve puntos. Ante tal brecha de género Gabriela Ramos resalta que tales resultados reflejan el efecto de la división entre niños y niñas, donde los estereotipos dan un lugar primordial en apoyar qué pueden o no hacer según su género. En materia de equidad de género es importante que los libros de texto en casa sean neutrales, o sea, que el astronauta no solamente se represente por un hombre o que las mujeres son quienes únicamente planchan la ropa (Forbes Staff, 2019).

Sobre este panorama cabe mencionar algunas conclusiones sobre el estudio de Guevara Ruiseñor y Flores Cruz (2017), quienes consideran la brecha de género en espacios académicos. Ellas analizan el desempeño en matemáticas de mujeres universitarias, y encuentran que a las estudiantes del área Químico-Biológica les rodea un clima más hostil que a las de Psicología. En sus resultados muestran que la violencia que padecen las estudiantes proviene incluso desde antes, en el bachillerato, donde se enfrentan a expresiones devaluatorias por parte de los profesores de matemáticas.

A partir de la escucha hacia las estudiantes, afirman que las clases de matemáticas con profesores que tratan despectivamente a las alumnas, les genera incomodidad, un reiterativo malestar y propicia un ambiente que dificulta el aprendizaje pues se vulnera el derecho al conocimiento debido a que no hay instancias a las cuales recurrir. Los efectos se visualizan en las estrategias que las estudiantes efectúan para salvaguardarse: ausentarse de las clases, lo que

afecta su rendimiento en dicha materia y, a su vez, se trasmite el mensaje de que las matemáticas no son para mujeres (Guevara Ruiseñor y Flores Cruz, 2017).

El rol que muestran los profesores de la cita anterior se relaciona con la matriz cultural sobre el sexo-género, pues se dicta que nacer varón significa ser hombre, y se asume que la regla también es ser fuerte y lo opuesto a lo culturalmente considerado femenino (Butler, 1999). De esta manera se comprende que en el contexto estudiado por Guevara Ruiseñor y Flores Cruz (2017) se revele que, mediante discursos y prácticas discriminatorias, los profesores fortalecen el mandato de que los hombres poseen mayor inteligencia, capacidad y mayores aptitudes que las mujeres.

A partir de estos argumentos, se puede inferir que otro aspecto fortalecido en ese ambiente educativo patriarcal es la búsqueda de superioridad de los hombres para evitar sentirse vulnerados, aspecto que los acerca a experiencias sensibles que tienden a desconocer cómo procesar. En ese sentido, parece nuevamente cruzarse con la práctica lectora, pues se ancla a una adquisición del aprendizaje llevado al grado de los afectos y anudado al proceso imaginativo (Domingo Argüelles, 2019).

2.1.3 El problema concreto

El siguiente apartado se encuentra aún en vías de desarrollo puesto que falta aplicar las encuestas y entrevistas con las personas participantes. En consideración del problema general y el específico, es que se desarrollará una caracterización de un posible grupo de intervención.

Se ha destacado que el peso de los mandatos de masculinidad incide en el área afectiva de los varones socializados como hombres, lo que se cree que repercute en gran medida en su relación con la lectura placentera. El problema con la socialización de las masculinidades incluye como mandato alejarse de las experiencias sensibles, de aquellas que requieren un esfuerzo de

mirar sus afectos; en ese sentido se relaciona con la práctica lectora que tienen los varones, decantados por aquellas lecturas que parecen ser meramente objetivas, como las matemáticas o las ciencias naturales o duras.

La perspectiva de género es una invitación a observar la cotidianidad entre lo que hacen las mujeres y los hombres según la división sexual del trabajo. Así es que se observa a ellos realizar actividades que requieren fuerza física o destreza mental, mientras que ellas se dedican a cuidar y procurar entornos amables a otros, generalmente para los hombres (Azamar, 2013). El espacio educativo no está exento de ello, pues es también un lugar donde se reafirman los mandatos de género masculino.

Por ese motivo, es indispensable explorar el nudo entre lo cognitivo y afectivo, como campo de acción determinante para el proceso de aprendizaje, puesto que de allí se viven momentos de felicidad, desinterés, pasión y hasta catarsis. De este modo se encuentra necesario partir de lo que las personas participantes, con diferentes identidades masculinas pueden observar y reflexionar. Sobre todo con los jóvenes, en quienes se espera que el acervo bibliográfico se ancle a la experiencia colectiva y resuene para conectar con las emociones y el placer por leer.

Se espera que con el grupo que tienda a conformarse por varones entre 50 a 70 años, que se encuentren en un espacio seguro entre jóvenes mayores de edad (18 años en adelante). Hasta el momento, por una entrevista con un informante clave (con dos administradores de *La Casa*) se ha detectado que la tendencia en cuestión laboral de las personas que asisten es que son desempleadas, apoyadas por el gobierno o se ubican en el comercio informal.

Otra expectativa es que la población mayor del grupo no sea lectora mientras que los jóvenes sí, ya que se suman por voluntad al círculo literario. También es probable que se

decanten por los temas asociados a masculinidades homosexuales, con la preferencia por cuentos y fragmentos de novela; y con predominancia por ejercer la lectura utilitaria.

2.2 Justificación

El presente protocolo de investigación está atravesado por cuatro motivaciones: social, metodológica, institucional y personal. Estas justificaciones destacan por ceñirse ideológicamente a algunas necesidades del contexto contemporáneo pero también a las convenciones inherentes al pertenecer a una organización particular.

A lo largo de los años en las pruebas que miden el rendimiento lector a nivel global, se ha notado que en los datos duros el panorama de Latinoamérica tiende a ser inferior a países considerados del primer mundo, como China, Japón, Polonia, EEUU, Alemania, entre otros; mientras que México encabeza los resultados más bajos (Andere, 2019). El foco de atención está puesto sobre una lógica del progreso que atribuye especial valor al concepto de competencia.

En el proceso de traducción el término *literacy*, palabra que realmente ocupa PISA como variable de evaluación, se traduce en México como “competencia”. En otras palabras, ambos términos se entienden como la capacidad de las y los estudiantes para extrapolar sus aprendizajes, conocimientos y habilidades ante distintas adversidades del mundo real, con el agregado de analizar, razonar y comunicarse eficientemente (Díaz Gutiérrez y Flores Vázquez, 2010). Sin embargo, el término en español es ambiguo, ya que en el Diccionario de la Real Academia Española (2021) la acepción principal la define como “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo”.

Lejos de la palabra que se utilice para describir uno de los conceptos de evaluación, subyace a estas pruebas sobre el rendimiento lector una lógica donde comparar resultados entre países involucra de alguna manera una contienda. Esto también es factible de observar en la

definición de “lectura” de Díaz Gutiérrez y Flores Vázquez (2010), que alude en última instancia a la utilidad que representa una población lectora para su sociedad.

En ese esfuerzo por el progreso se notan los efectos en los resultados en PISA del 2018 en lo que corresponde al nivel satisfacción con la vida: aquellos países con mejor rendimiento lector como Japón, Polonia y EEUU tienen un menor porcentaje de satisfacción con la vida, a diferencia de México que destaca en la lista con el mayor porcentaje de satisfacción (Andere, 2019).

Desde esta focalización es que se introduce una de las justificaciones sociales de este proyecto, en el interés por sumar el placer por la lectura en lo que signifique la satisfacción con la vida. Dentro de un contexto mexicano se tratará con personas con identidades masculinas en quienes la educación ha sido dirigida tradicionalmente, es decir, enfocada en formar alfabetas que ejercen la práctica lectora como un mero proceso burocrático para obtener un grado. Y que en suma con la brecha de género, merma su capacidad de disfrutar de la lectura placentera por la escisión entre cognición y afectos que los mandatos de género influyen sobre ellos.

En la última mención se articula otra justificación social, que abona a los esfuerzos colectivos por reducir los efectos subjetivos de los mandatos de la masculinidad en personas socializadas con dicho género, por medio de la experiencia sensible que es capaz de proveer la lectura. Por ello, el punto de partida se relaciona con aquel mandato que obstaculiza a los varones la resolución de sus conflictos afectivos, puesto que no suelen contar con las herramientas ni espacios para expresar lo que sienten (Tajer, 2009). En ese terreno se ha encontrado un ejemplo que brinda cierta directriz: en Argentina se ha trabajado con la problematización de los mandatos de la masculinidad, los privilegios, las relaciones de desigualdad y complicidad con grupos de personas con diferentes masculinidades (Chiodi,

2019). Aunque el proyecto mencionado busca impactar en la reducción de las violencias de género a través de grupos de jóvenes, las herramientas que brindan remiten al propósito de acompañar a través de una experiencia sensible. Sobre todo, que tenga un sentido pedagógico transformador para evitar que las personas se piensen desde reacciones patriarcales que sólo reinciden en dominar o disciplinar otras feminidades con estrategias que recrudecen las violencias machistas.

Otra de las motivaciones que se inscriben es la justificación institucional desde la EPL. Una de sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento es el cumplimiento del desarrollo de las competencias lectoras en un grupo específico, en este caso personas con identidades masculinas de una casa de día para adultos mayores. De acuerdo con información nacional, en México existe cierto retraso con respecto a esta población ya que no se han reportado mayores informes sobre acciones que atiendan al envejecimiento activo (Salazar Lizán, 2017).

Larrañaga Rubio y Yubero (2017) destacan que el valor pedagógico de la lectura está en favorecer aprendizajes sociales y el desarrollo personal, cuando quien lee es capaz de identificar las emociones evocadas por personajes o situaciones dentro de la producción literaria. Es decir, quien practica la lectura lo afianza a otros procesos cognitivos, al igual que la socialización lo hace. Por esa razón se añade la modalidad de intervención intergeneracional, donde la literatura en interacción con personas mayores y jóvenes es capaz de trasladar temáticas estereotipadas y silenciadas por vías de aprendizaje confrontativas inherentes al grupo conformado (Herros Sánchez, 2020; Oró-Piqueras et al. 2020).

La caracterización de tal grupo también está permeada por las propias motivaciones personales, para diversificar la experiencia e interés en la temática de masculinidades, que al

mismo tiempo converge con la justificación metodológica. La primera se relaciona con generar precedente en la promoción de la lectura vinculada al trabajo colectivo con diferentes identidades masculinas, puesto que se detectaron únicamente dos investigaciones que articularan la perspectiva de género (Chen Rodríguez, 2020) o disidencias sexuales (Cruz Santos, 2017).

Aunque se reconozca que mejorar el nivel educativo de las personas mayores es una tarea difícil, mantener ese enfoque sobre actividades de alfabetización contribuye positivamente en los recursos psicosociales individuales y en su salud (Yamashita et al. 2018). Asimismo, se reconoce que la tarea de promover la lectura no se concentra en saldar deudas sanitarias respecto a las problemáticas biopsicosociales de las personas mayores, pero sí las implica e incluso refuerza a la actividad misma de promoción. Por ello se piensa que a través del círculo literario se observará cómo afectan los conceptos de masculinidades en el ya mencionado grupo.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Contribuir al acceso y práctica lectora a través de un círculo de lectura en un grupo intergeneracional que se conforme con hombres mayores de la casa de día Laetus Vitae y jóvenes convocados por las redes sociales. Se pretende favorecer el hábito de la lectura placentera entre los participantes utilizando la lectura en voz alta y fomentar el diálogo de textos de ficción mediante intercambios de experiencias de vida, con el fin de incentivar la reflexión a través de la lectura literaria por medio de una cartografía lectora que incluya temáticas de interés en común. De igual modo se busca coadyuvar al acceso a la cultura del grupo intergeneracional que se haya constituido al otorgarles las lecturas impresas que se utilizarán.

2.3.2 *Objetivos particulares*

- Contribuir al acceso y práctica lectora a través de un círculo de lectura en un grupo intergeneracional que se conforme con hombres mayores de la casa de día Laetus Vitae y jóvenes convocados por redes sociales.
- Favorecer el hábito de la lectura placentera entre los participantes por medio de la lectura en voz alta de textos de ficción.
- Fomentar el diálogo entre hombres sobre textos literarios a partir del intercambio de experiencias de vida.
- Incentivar la reflexión a través de la lectura literaria mediante de una cartografía lectora que incluya temáticas de interés de la población.
- Coadyuvar al acceso a la cultura del grupo intergeneracional con la entrega de las lecturas impresas utilizadas.

2.4 Hipótesis de intervención

La ejecución de un círculo de lectura con hombres mayores de la casa de día Laetus Vitae contribuirá al acceso y práctica de la lectura de los mismos, y se reforzará con la invitación de jóvenes para conformar un grupo intergeneracional. De ese modo se favorecerá el hábito de la lectura placentera entre los participantes a partir de lecturas en voz alta de textos de ficción de su interés que fomenten e incentiven tanto el dialogo como la reflexión a partir del intercambio de experiencias de vida; asimismo coadyuvará al acceso a la cultura la entrega de las lecturas impresas utilizadas en el círculo.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

Como ya se ha mencionado, toda investigación conlleva una estructura argumentativa que otorga coherencia y lógica dentro de las condiciones de producción científica (Sautu, 2005). En esta sección se abordará brevemente el paradigma y supuestos metodológicos implicados; se anticipa que corresponden a una investigación-acción participativa (IAP) de corte cualitativo, pero con un enfoque mixto dado que algunas técnicas son cuantitativas. De acuerdo con Sautu (2005) el paradigma es una orientación o mirada general que provee una disciplina, fundamentada en variados supuestos: ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos. Por el momento corresponde detallar sobre los últimos, es decir, respecto del andamiaje que responda a los objetivos y al diseño del estudio.

En continuación con la autora, la metodología pone en discusión fundamentos epistemológicos respecto a la causalidad, el papel de la teoría en relación con lo empírico, la definición y validez del recorte de realidad, alcances explicativos e interpretativos; pero también el papel del investigador, sus orientaciones culturales y valores, así como la interacción con los agentes sociales y la distinción de los niveles macro y microsociales (Sautu, 2005).

Dadas las características predispuestas por la EPL fue importante buscar sentido con las tradiciones científicas para fundamentar la investigación. La predominante ha sido la investigación cualitativa, sin embargo a ella se subscriben otras particularidades que se ligán al desarrollo, presupuestos y métodos que darán validez respecto del acercamiento que se tendrá hacia la realidad social (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Esa búsqueda por la forma de producir conocimiento obedece al término “método”, que desde Najmanovich (2016) se entiende como aquel modelo que antecede al proceder y, al mismo

tiempo, alude a ese proceder. De esta última idea resuena el presupuesto del posgrado, que sería conocer mientras se interviene. Así, el método que otorga sentido es el de la investigación-acción participativa, pues pone en práctica una idea con el fin de impactar positivamente en una situación (Da Silva Santana et al., 2014).

Kemmis y McTaggart (2013) afirman que este método es un proceso social en el que se aprende grupalmente, y en el que les une el interés por cambiar las prácticas con las que interactúan con respecto de algo. Si se traslada a los objetivos, se puede decir que se trata de una investigación que incluye la participación de los integrantes de *La casa* que deseen enriquecer su comportamiento lector a través de un círculo literario entre hombres.

Las fases de la IAP son cuatro: (a) diagnóstico de la situación, (b) desarrollo del plan de acción, (c) acción, y (d) reflexión o evaluación. La primera consiste en identificar actores sociales, concretar el problema, diagnosticar, describir y comprender el contexto de los sujetos participantes; esta fase está en proceso ya que aún falta aplicar algunos instrumentos a las personas. La segunda fase trata de elaborar objetivos, conocer los conceptos que se usarán, reconocer la implicación del investigador en la propia intervención y organizar la secuencia de actuación. La tercera fase implica la acción, contextualizada según el análisis que se genere en el camino. Ello significa que se opera de manera retroactiva y no lineal, ya que una vez hecha la intervención se reflexiona de manera individual y grupal qué se debe o puede modificar en la siguiente reunión con el grupo. Finalmente en la fase cuatro se analizan, interpretan y extraen conclusiones de los resultados, en torno a las preguntas clave de la fase dos y se constituye un nuevo punto de partida o proceso de identificación de necesidades (Da Silva Santana, et al. 2014).

No obstante, vale decir algunos puntos relevantes en que se trastoca dicho método, relacionado con: (a) la fase del diagnóstico de la situación y, (b) el tiempo con que se dispone en el posgrado. En el primer aspecto se reconoce que, el diagnóstico de la situación de este método ha sido previamente establecido con ciertas directrices temáticas que aparecen en el planteamiento del problema de este protocolo y no consultadas a los participantes. Esto se intentará resarcir en una parte de la misma fase, al identificar y entrevistar a actores sociales participantes; así como también en la fase operativa, ya que permitirá la reflexión crítica del proceso de manera comunitaria con algunas interrogantes (ver Apéndice B).

El segundo trastocamiento se condiciona al tiempo necesario para que cada proceso reflexivo se asiente sobre la comunidad participante. Aunque la característica cíclica y recursiva de la IAP se priorizará desde el primer día de intervención, se es consciente que la tendencia en esta clase de investigaciones es abarcar un periodo de tiempo más largo para dar cabida a los procesos de cambio.

Parte de este modelo metodológico incluye la utilización de técnicas cuantitativas, puesto que ayudará a comprender de una manera más amplia a los sujetos participantes. Esto abre la discusión a lo que Oszlak (2015) llama falsos dilemas respecto a lo macro y lo micro en un estudio, pues no duda de que las acciones individuales construyen relaciones sociales o procesos macro. Es decir, algo de lo que se encuentre con las encuestas y entrevistas semiestructuradas aplicadas al grupo intergeneracional, dará cabida a leerse como propio de la cultura en la que se desenvuelven las personas participantes; aunque no se representen más que de manera estadísticamente descriptiva y con un acotado número de sujetos.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

El lugar donde se realizará la intervención se llama Vida Alegre – Laetus Vitae A.C., es una organización sin fines de lucro ubicada en la zona centro de la Ciudad de México. Se la define como una casa de día para adultos mayores LGBTTTIQ+ cuyo objetivo es darle voz a este sector poblacional vulnerado a través de la historia por su identidad de género, orientación sexual o expresión de género y, actualmente, conjugada con su vejez. Las personas que suelen asistir se identifican con categorías como hombres gais (mayormente), mujeres trans, mujeres lesbianas, hombres travestis, personas no binarias.

La casa como se le suele llamar, fue fundada en 2012 por Samantha Flores, una mujer trans, veracruzana y activista por la comunidad LGBTTTIQ+ y las personas que viven con VIH. Sus principales apoyos han sido 95 % de instituciones privadas, con un 5 % del gobierno de la Ciudad de México. El acercamiento personal que se tuvo con esta institución fue gracias a la apertura que mantienen para los voluntariados, allí se conoció a personas por medio de psicoterapias breves, pero también de forma personal dadas las necesidades institucionales de realizar diferentes tareas de atención a *La casa*.

Entre las actividades de otras personas voluntarias, se han realizado sesiones de yoga, café con la muerte (para temas de tanatología), asistencia para ayuda con celulares y teconologías, actos religiosos incluyentes, y actividades de socialización como el cineclub. Esta última importa resaltarla y contrastarla con otra actividad de carácter cultural: el club de lectura.

Sobre los inicios de Laetus, se tiene el recuerdo de que hubo voluntarios que intentaron implementar un club de lectura, el cual no funcionó. Debido a que se desconoce quienes lo ofertaron no es posible conocer las estrategias, los temas y el proceso de intervención que efectuaron, pues serviría para evitar cometer los mismos errores. En sintonía con lo que se

valoraría como un fracaso para el fomento de la lectura en esta población, también se ha detectado que Laetus contaba con un acervo bibliográfico, libros o revistas con temáticas LGBTTTIQ+, de autoayuda y religión. Sin embargo, como no era usado, los administradores se deshicieron de los textos.

No obstante, el cineclub ha perdurado y sirve de base respecto a proyectos de gestión cultural en *La casa*. De acuerdo con la persona encargada, el inicio fue duro puesto que sólo asistían dos personas, pero con el paso del tiempo, se acercaron más personas y el número no bajaba de siete pues a veces se agregaban más. Las temáticas eran sobre LGBTTTIQ+ y problemáticas sociales como VIH/Sida, aunque podían variar según alguna premiación de cine, y a petición de las personas usuarias. En palabras de la coordinadora, el proyecto se ha mantenido porque procura el diálogo al finalizar, con experiencias graciosas, profundas o sensibles que se comparten en aquel espacio donde se sienten seguros.

Es menester mencionar que la actividad de “ayuda con el uso de celulares y tecnologías” que *La casa* ha sostenido desde sus inicios hasta la actualidad (durante el confinamiento por la COVID-19), destaca la importancia de realizar intervenciones presenciales. De este modo, y pese a la contingencia sanitaria, la administración de Laetus ha regresado gradualmente a actividades, con las medidas pertinentes. Lo anterior se determinó junto a Samantha al considerar que su población ya ha sido vacunada con el esquema completo que el Gobierno de México ha provisto.

Se espera que el círculo de lectura sea un espacio seguro, como el que ya tienen en otras actividades, y que diversifiquen sus prácticas culturales a través de la lectura. Es imperativo decir que las personas mayores oscilan en un rango de edad de 50 a los 70, y entre jóvenes se espera que sea entre los 18 y 30 años. Ambas poblaciones etáreas serán convocadas a participar en los fines de semana de enero y febrero. Se contempla un día entre semana (miércoles) y sábado o

domingo según sea la disposición que tengan con dos horas por sesión. Se cree que habrá fines de semana en que no logren asistir por razones personales, por lo cual se prolongará el tiempo hasta el domingo 27 de febrero para reservar fechas a los imprevistos que un grupo conlleva.

3.3 Estrategia de intervención

El desarrollo de la intervención inició con la obtención del permiso en la institución, por medio de una presentación informal con Samanta Flores, fundadora de la A.C. Una vez autorizada la intervención se rastreó a las personas informantes clave para entrevistar: el gerontólogo Arturo Arcos que administraba la casa de 2019 a mitad de 2021, el administrador de *La casa* Juan Cordara, y la voluntaria Valeria quien lleva a cabo el cineclub.

Se consideraron entrevistas semiestructuradas con los informantes clave de *Laetus*, éstas se efectuaron únicamente para obtener una caracterización del lugar (en cuanto a personas usuarias, actividades culturales realizadas y cómo operan actualmente por la pandemia de COVID-19). Éstas no forman parte de la evaluación pero sí del desarrollo de las estrategias, además generaron directrices para pensar algunas preguntas y personas a quienes convocar y si aceptarían entrar a un círculo literario.

A partir de la información recabada se han conocido antecedentes de *La casa*, y rastreado posibles participantes ya que son las personas más activas dentro de la casa de día en este momento de crisis sanitaria. Aún no se les convoca pero se procederá a llamarles y solicitar un día para una breve entrevista virtual, a la par de que se les invitará a contestar una encuesta que el administrador Juan facilitará cuando se presenten en las actividades que actualmente ejecutan. La recolección de la información será relativa a datos sociodemográficos y de hábitos de lectura. Pero también se hará una breve entrevista semiestructurada con cada grupo etario (ver Apéndice C).

Tal como se aprecia, la modalidad virtual en ese caso facilitará la obtención de datos estadísticos para describir a la población. Se hará lo mismo con los jóvenes que se convoquen a través de las redes sociales de Laetus (esta convocatoria aún no es diseñada ya que se debe establecer comunicación con el diseñador gráfico de *Laetus*).

En lo relativo a la intervención, será de manera presencial. Se prevee que duren 2 horas y se efectúen dos veces a la semana. Se contemplará el diálogo con ellos para anticipar horarios, sin embargo lo ideal sería implementar un día entre semana y un día más en sábado; con la tentativa de permitir que se abran fechas según surjan imprevistos que imposibiliten a la mayoría del grupo a asistir. Debido a que no se puede dejar abierto el tema de los horarios, se planteará un horario provisorio que incluya los miércoles y sábados del mes de enero y febrero de 2022. El horizonte a seguir abarcará 8 sesiones, en consideración de que febrero serán fechas para cubrir imprevistos.

La principal estrategia de intervención será el círculo literario en el que se desarrollen los principios del aprendizaje dialógico. Dentro del desarrollo grupal se ejecutarán otras dos estrategias en las cuales se sostendrá el fomento de la lectura placentera: las lecturas en voz alta y las lecturas gratuitas; estas últimas se localizarán a partir de la conversación de las personas, para traer el grupo intereses personales que excedan a la intervención, ya que se adecuan al sentido de no utilizarse para ningún fin más que el goce por la lectura.

Se considerará una cartografía lectora extensa, con textos que se han considerado útiles para dialogar desde las emociones evocadas. En el Apéndice D se visualizan las fuentes que podrían utilizarse. Estas se contemplarán en su inicio según los resultados de las entrevistas iniciales, posteriormente se modificará el uso de las fuentes según la contingencia de temáticas que se revelen en el proceso de intervención.

3.4 Metodología de evaluación

La metodología de evaluación se divide en todo el proceso del círculo literario que tomará 8 sesiones: (a) el momento previo a la intervención, (b) la evaluación durante el proceso de intervención y (c) la parte final que se llevará a cabo en la octava sesión.

El inicio de la evaluación será en el momento anterior a efectuar presencialmente el círculo literario. Es decir, se tendrá por medio de una llamada la aplicación de una entrevista semiestructurada muy breve en la que se de apertura a conocer lo que puede decir la persona sobre género y lectura. Mientras que datos más específicos como hábitos de lectura serán explorados por medio de un cuestionario (formulario en Google Forms, correspondiente al Apéndice E).

En la segunda parte relativa a la intervención se aplicará por medio de una bitácora un registro diario de las reacciones, impresiones y comportamientos mostrados en torno a las lecturas y a la dinámica grupal dentro del círculo literario. Se aplicará de principio a fin para crear una síntesis que pueda articularse con los datos iniciales obtenidos por la primera fase, y contrastarlo con el grupo focal (si fuera relevante).

Mientras que en un tercer tiempo se efectuará una evaluación final que se atenderá por medio de un grupo focal que toma por fundamento las preguntas del Apéndice F. Este de igual modo que el registro observacional, se articulará con los datos inicialmente recabados, y validar qué cambios han surgido a partir de la intervención.

En lo posterior deviene el proceso de análisis de la información, en la cual los datos cuantitativos serán descritos mientras que los datos cualitativos se someterán a un análisis de discurso, en donde las categorías aún están por definirse. Se articulará con los datos inicialmente recabados tras su procesamiento por medio del análisis de discurso, y validar qué cambios han

surgido a partir de la intervención. Es decir, se alude al procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos recolectados.

Cabe aclarar que la escritura creativa no forma parte de la evaluación, sino más bien de las actividades de fomento a la lectura, para representar de alguna manera lo que evoque la interacción social.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este apartado se detallan en extenso las actividades realizadas. Cada actividad cuenta con su descripción, producto a obtener y el tiempo en el que se espera realizar.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Fundamentación de propuesta/protocolo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Protocolo aprobado.	8
Delimitación y gestión del grupo.	Se gestionará con los representantes administrativos de la A.C. las fechas a reservar, la convocatoria, las condiciones del espacio y demás datos importantes para la operación del proyecto presencial (como la publicación de la convocatoria).	Aspectos generales y ámbito de la intervención.	12
Entrevistas con informantes clave.	Se indagará por medio de entrevistas semiestructuradas datos relevantes a las impresiones de las personas usuarias de la casa para involucrarse en el tema y conocer la relevancia del proyecto desde su lugar de administradores o especialistas.	Aspectos generales y ámbito de la intervención.	8
Integración de los elementos del protocolo.	Escritura de los 4 capítulos que conforma el protocolo: (a) marco referencial, (b) planteamiento del proyecto, (c) diseño metodológico y (d) programación. Más a parte	Borrador del protocolo.	11

	la recopilación de referencias, bibliografía, apéndices y glosario.		
Intervención con círculo literario.	A partir de cuestionarios previos a la intervención se recolectarán datos de algunas personas usuarias; en la espera de participantes jóvenes para el grupo, se aplicarán los mismos cuestionarios. En las fechas indicadas de enero y febrero de 2022 se desarrollarán las 8 sesiones por 2 horas diarias, a través del desarrollo de las tertulias dialógicas literarias. El cierre incluye un grupo focal y la escritura creativa en colectivo.	Recopilación de datos del grupo focal y cuestionarios contestados (evaluación inicial y final).	4
Movilidad UV.	Participar en la movilidad internacional o nacional para ampliar la perspectiva en el área temática de intervención en la lectura.	Constancia de estancia.	4
Procesamiento de los datos.	Organización y registro digital de la información recolectada durante la intervención.	Datos digitalizados.	4
Análisis de la información.	Analizar el contenido y el discurso de los datos cuantitativos y cualitativos recolectados.	Interpretación de los resultados.	8
Corrección de trabajo recepcional.	Redactar el reporte final a entregar con base en los lineamientos de la experiencia educativa de Proyecto Integrador II.	Documento recepcional aprobado para examen.	12
Gestión y presentación de examen recepcional.	Desarrollar los procesos administrativos requeridos para presentar examen recepcional. Presentación de examen.	Acta de examen.	3

Figura 1

Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura.

Actividades	MESES 2021-2022													Productos
	A G O	S E P	O C T	N O V	D I C	E N E	F E B	M A R	A B R	M A Y	J U N	J U L	A G O	
Fundamentación de protocolo														Reportes de lectura, ensayo, mapas conceptuales, cartografía lectora
Delimitación y gestión del grupo														Aspectos generales y ámbito de la intervención
Entrevistas con informantes clave														Aspectos generales y ámbito de la intervención
Integración de los elementos del protocolo														Borrador del protocolo
Intervención con círculo literario														Recopilación de datos del grupo focal y cuestionarios contestados (evaluación inicial y final)
Movilidad UV														Constancia de estancia
Procesamiento de los datos														Datos digitalizados
Análisis de la información														Interpretación de los resultados
Corrección de trabajo recepcional														Documento recepcional aprobado para examen
Gestión y presentación de examen recepcional														Acta de examen

REFERENCIAS

- Andere, M. (2019, 12 de diciembre). Ignorantes pero felices o sabios pero infelices. *Aprender en el 2021: de la Crianza a la Enseñanza. Blog de Eduardo Andere M. PhD.*
<https://eduardoandere.blog/2019/12/12/ignorantes- pero-felices-o-sabios-pero-infelices/>
- Altamirano C. (2008). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós.
- Azamar, R. (2013). Estudios de género y literatura. La otra perspectiva. *La Palabra y el Hombre*. (23), 14-17.
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/33630/AzamarRicardo.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- 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.
- Bleichmar, S. (2006). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Paidós.
- Bourdieu, P., y Boltanski, L. (2009). *La producción de la ideología dominante*. Nueva Visión.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 15(18), 296-314.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2004). Regulaciones de género. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (23), 7-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402303>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2011).

- Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector_v1_010111.pdf
- Chen Rodríguez, D. M. (2020). *Aleerta: promoción de lectura para el sistema de seguridad pública del municipio de Xalapa* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2021/02/Protocolo_Diana_Maria_Chen_Rodriguez.pdf
- Chiodi, A. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. <https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Varones%20y%20Masculinidades.pdf>
- Chitiva Cajamarca, A. P. (2018). *La experiencia de vida a través de la lectura, como herramienta para mejorar la calidad de vida del adulto mayor entre 60 - 70 años de edad que asiste a la Biblioteca Pública de Bosa* [Trabajo de grado para optar por el título de Profesional en Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística].
https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/245/
- Cruz Santos, J. (2019). *Homosexualidades: prueba piloto de promoción de la lectura placentera mediante una temática con un grupo de universitarios* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción a la Lectura, Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2015/12/Jonatan_Cruz_SantosReporteFinalMM-e.1.080317.pdf
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría. (eds), *Masculinidades. Poder y crisis* (pp. 31-48). Ediciones de las mujeres N°24; Isis Internacional; FLACSO Chile.

- Da Silva Santana J. S., dos Santos, S., do N. Souza, Z. C. S., de Lima Souza, S., de Carvalho Nascimento, Z., y Gonçalves de Oliveira, S. (2014). La investigación-acción en la temática de la violencia en las escuelas: una prueba de fuego. En A. Kaplan y Y. Berezán. (compiladores), *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos* (pp. 107-118). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico; Sociedades Complejas.
- Díaz Gutiérrez, M. A., y Flores Vázquez, G. F. (2010). *México en PISA 2009*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Mexico-Pisa-2009-completo.pdf>
- Domingo Argüelles, J. (2019). El placer de la lectura más allá del entretenimiento y de la literatura. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 169-180). UNAM.
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L217/1/L222.pdf
- Figuroa Perea, J. G. (2008). *Masculinidad y envejecimiento: algunas reflexiones*.
http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0474.pdf
- Forbes Staff. (2019, 3 de diciembre). *Prueba PISA exhibe 'profunda' brecha de género entre estudiantes mexicanos*. <https://www.forbes.com.mx/prueba-pisa-exhibe-profunda-brecha-de-genero-entre-estudiantes-mexicanos/>
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
<https://www.ues.mx/Movilidad/Docs/Convocatorias/UES/EIBuenLector.pdf>

- Guevara Ruiseñor, E. S., y Flores Cruz, M. G. (2017). Desempeño en matemáticas y ordenamientos de género en estudiantes universitarias. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74), 33-58.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056723003>
- Herros Sánchez, I. G. (2020). *Cuento(s) contigo: proyecto de fomento a la lectura en adultos mayores* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional de la Universidad Veracruzana.
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/50386/HerrosSanchezIrma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre Lectura (Molec). Principales resultados*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), Artículo e051.
<https://doi.org/10.24215/18539912e051>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (compiladores), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. En *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

- Larrañaga Rubio, E., y Yubero, S. (2017). Una experiencia de aprendizaje intergeneracional con alumnos universitarios a través de la novela gráfica. *Revista de Humanidades*, (32), 161-182. <https://doi.org/10.5944/rdh.32.2017.18755>
- Lectores y lecturas – Programa Universitario (2021, 28 de abril). *Benito Taibo: México (sí) Lee*. <https://www.uv.mx/epl/general/lineas-generacion-yo-aplicacion-del-conocimiento-del-programa/>
- Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad: la construcción colectiva de la experiencia*. Biblos.
- Núñez Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, (1), 9-31.
<http://www.redalyc.org/pdf/694/69445150001.pdf>
- Oró-Piqueras, M., Domínguez-Rué, E., Mina-Riera, N., y Casado-Gual, N. (2021). La lectura y escritura creativa como herramientas de análisis y transformación de la vejez. *Revista Culturales*, 9(1), Artículo e548. <https://doi.org/10.22234/recu.20210901.e548>
- Oszlak, O. (2015). Falsos dilemas: micro-macro, teoría-caso, cuantitativo-cualitativo. En *La trastienda de la investigación* (pp. 83-113). Manantial.
- Pérez, I. G. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro (eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Ediciones UNGS.
- Real Academia Española (RAE). (2021, 20 de noviembre). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Scott, J. (2003). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG-UNAM.

- Salas, M. (1996). *La mentira en la construcción de la masculinidad*. http://menengage.org/wp-content/uploads/2014/06/mentira_construccion_masculinidad.pdf
- Salazar Lizán, S. X. (2017). *Sala de lectura para abuelos y nietos: una alternativa para fortalecer las relaciones afectivas intergeneracionales* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional de la Universidad Veracruzana.
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/50422/SalazarLizanSusana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Sánchez Tyson, L. (2020). Literacy and oracy across the U.S.-Mexico border: A look at the *Plazas Comunitarias* programme. *Changing English*, 27(1), 91–99.
<https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1687285>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*.
https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf
- Sotomayor, Z. (2013). *Aproximaciones teóricas al estudio de la masculinidad*.
http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0083.pdf

- Tajer, D. (2009). *Heridos corazones: subjetividad, y vulnerabilidad coronaria en varones y en mujeres*. Paidós Tramas Sociales.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Yamashita, T., Keene, J., Moonie, S., Shen, J., Pharr, J., & Yoo, J. W. (2018). Literacy activity and health among older adults in the USA. *Educational Gerontology*, 44(10), 627–638.
<https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1521077>

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, C., y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 121-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225008.pdf>
- Burford, J., Lucassen, M. F. G., & Hamilton, T. (2017). Evaluating a gender diversity workshop to promote positive learning environments. *Journal of LGBT youth*, 14(2), 211-221. <http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2016.1264910>
- Fernández González, S., Garvín Fernández, R., y González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(4), 113-118. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Figueroa-Perea, J. G. (2016). Algunas reflexiones para dialogar sobre el patriarcado desde el estudio y el trabajo con varones y masculinidades. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (22), 221-248. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.10.a>
- Gilmore, B. (2017, February 1st). *10 Ways to Promote a Culture of Literacy*. ASCD. <https://www.ascd.org/el/articles/10-ways-to-promote-a-culture-of-literacy>
- González Cordero, F. J., y Villar, F. (2019). “Siempre me gustó ayudar al pueblo”: significados y prácticas de apoyo colectivo en hombres mayores. *Athenea Digital*, 19(3), 1-23. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2628>

Malagón Moreno, J. D., y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Estudios sobre propuestas y*

experiencias de innovación educativa, 22(4), 111-132.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>

Skliar, C. (2020). Lectura y estética. Enseñar el deseo de leer. *ECCOS - Revista Científica*, (53),

1-16. <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16660>

APÉNDICES

Apéndice A

Periodo de intervención

Fechas de enero

1. Miércoles 12 de 10-12 horas. Inicio para romper el hielo y fomentar la grupalidad a través de lecturas gratuitas.
2. Sábado 15 de 10-12 horas. Desarrollo del círculo literario con perspectiva de las masculinidades.
3. Miércoles 19 de 10-12 horas. Desarrollo del círculo literario con perspectiva de las masculinidades.
4. Sábado 22 de 10-12 horas. Desarrollo del círculo literario con perspectiva de las masculinidades.
5. Miércoles 26 de 10-12 horas. Desarrollo del círculo literario con perspectiva de las masculinidades
6. Sábado 29 de 10-12 horas. Desarrollo del círculo literario con perspectiva de las masculinidades.

Fechas de febrero

7. Miércoles 2 de 10-12 horas. Desarrollo del círculo literario con perspectiva de las masculinidades.
8. Sábado 5 de 10-12 horas. Cierre con grupo focal y realización de escritura creativa en colectivo.

Fechas tentativas a utilizar por imprevistos: domingos del mes de enero y febrero (hasta finalizar).

Apéndice B

Interrogantes guía para la reflexión grupal por semana

Interrogante	Respuestas
¿Cómo me/nos sentimos?	
¿Ha mejorado mi/nuestra práctica, por qué?	
¿Qué dificultades tengo?	
¿Cómo me/nos sentimos en el grupo?	
¿Qué ha salido bien, qué no tanto?	
¿Qué nuevos cambios se proponen?	
¿Qué alternativas hay?	
¿Qué se prevé que ocurrirá?	
¿Qué necesitamos?	
¿Qué he/mos aprendido?	

Nota. Basado en Vieytes (2009).

Referencia

Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa.

En A. Merlino (coord.), *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 41-84). Cengage Learning Argentina.

Apéndice C

Guion de entrevista semiestructurada

1. ¿Cómo se relaciona con las diversas identidades de la casa?
2. ¿Cómo es su expresión de género?
3. ¿Qué piensan de formar parte de un círculo de lectura?

Apéndice D

Cartografía lectora: masculinidades

Aprende con Idaly. (2020, 23 de septiembre). *Terrible CUENTO INFANTIL, Alain Serres*

[Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=P_4IW9gGw4M

Brown, F. (1985). Imbatible en todos los terrenos. *El cuento. Revista de imaginación*, 93, 637-638.

http://www.elcuentorevistadeimaginacion.org/FPZ303183CUIr/php/split_document.php?subfolder=&doc=E2R093.pdf#page=48

Browne, A. (1986). *La familia de los cerdos*. Fondo de Cultura Económica.

<http://conectateamiclase.com/wp-content/uploads/2020/05/el-libro-de-los-cerdos.pdf>

Casciari, H. (2019, 5 de abril). *Me hago cargo* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Rnizgzm9aF8>

Esquivel, L. (2008). *¿Sea por Dios y venga más!* <https://mujeresylasextaorg.com/2008/02/12/un-cuento-de-laura-esquivel/>

Manzo, R. (2018). *La curiosidad mató al macho*. Universidad Veracruzana.

Muñoz, M., y Gutiérrez, L. G. (2014). *Amor que se atreve a decir su nombre*. Universidad Veracruzana.

Kazandjian, D., y Kazandjian, R. (2017). Desempeñar la masculinidad. En Ediciones La Social, *No nacemos machos. Cinco ensayos para repensar el ser hombre en el patriarcado* (pp. 15-20). La social.

Sefchovich, S. (1993). *La señora de los sueños*. Alfaguara.

Villoro, J. (2007). Mariachi. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*.

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mariachi--0/html/b32fd85f-d233-4a01-93f4-255448abd11b_2.html#I_0_

Apéndice E

Cuestionario diagnóstico inicial

Nombre:

- ¿Cuál es su edad?
- ¿Con qué género se identifica y cuál orientación sexual?
- ¿Con quién vive?
- ¿Cuál es su estado civil?
- ¿Tiene hijos o hijas?
- ¿Cuál es su ocupación y qué tiempo le requiere?
- ¿Cuál es su mayor grado de estudios?
- ¿Cómo conoció a Laetus?
- ¿Cómo es un día normal de su semana?
 - ¿En qué se entretiene?
 - ¿Cuándo descansa?
 - ¿Qué hace los fines de semana?

Hábitos de lectura

- ¿En qué circunstancias lee?
- ¿En qué momentos del día lee?
- ¿Qué tipo de lecturas hace? (libros, revistas, periódicos, historietas, páginas web)
 - ¿Qué tiempo le dedica?
 - ¿Sobre qué temas versan lo que suele leer?
- ¿Cuándo fue la última vez que compró un libro, revista o lo buscó por internet?
- ¿Qué no le gusta leer o no leería?

- ¿Qué le gustaría leer, pero no hace?
- ¿En qué momento de su vida ha leído más?
- ¿Qué le motiva a leer lo que lee?
- Cuando no entiende lo que lee, ¿qué hace?
- Cuando era infante, ¿notaba que alguien leyera en casa?
- ¿Escribe algo durante el día?

Apéndice F

Cuestionario final para grupo focal

A partir de ciertas preguntas detonantes para la conversación, se tomarán de guía la siguiente lista provisoria:

1. ¿Cómo se sintieron con el círculo de lectura?
2. ¿Cuáles momentos fueron sus favoritos?
3. ¿Ha compartido su experiencia en el círculo literario con otras personas usuarias de la casa? ¿Con quién(es)?
4. ¿Hubo lecturas que le gustaría leer más?
5. ¿Tiene interés en continuar en esta clase de actividades?
6. ¿Le gustó la experiencia de escribir al final?
7. ¿Qué recomendarían para un próximo círculo de lectura o para futuros participantes?

GLOSARIO

Círculo literario. Esta práctica de animación a la lectura es de carácter cultural, social y educativo, parte de la teoría dialógica del aprendizaje (Álvarez Álvarez, 2016). Consta de la conformación de un grupo para leer juntos, semanal o mensualmente (incluso más frecuente), para centrarse en una novela u otros textos, y compartir desde un enfoque comunitario ese acto que tiende a ser experimentado individualmente (Duncan, 2012). Emplea como herramienta básica la literatura y puede estar dedicado al estudio de autores concretos, acontecimientos históricos, o problemas sociales relevantes (Álvarez Álvarez, 2016). Entre sus características se destacan que: (a) las personas que se adscriban lo hacen en libertad, por lo que pueden abandonarlo cuando lo decidan, (b) no se discrimina a nadie que desee participar por razón de sexo, edad, cultura, formación académica, (c) la lectura, el dialogo igualitario y democrático entre los miembros es central, (d) puede desarrollarse en todo tipo de espacios (escuelas, cárceles, asociaciones), y (e) suelen realizarse con personas adultas, aunque no excluya su realización con niños y jóvenes (Álvarez Álvarez, 2016).

Escritura creativa. Práctica escritural que propicia una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje, propone el ejercicio consciente de habilidades creadoras, promueve la imaginación y está sustentada en prácticas y experiencias estéticas de lectura y escritura (Alvarez Rodríguez, 2009).

Lectura en voz alta. Es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos (Cova, 2004).

Lectura gratuita. Es la práctica de lectura en la que se leen textos sin que implique la realización de una actividad consecuente, se lee por el solo gusto de hacerlo.

LGBTTTIQ+. Es una abreviatura que representa al colectivo de personas lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, mientras que el signo de “+” alude a la suma de nuevas comunidades y disidencias relativas a la identidad de género y orientación sexual (Secretaría de Gobierno de Veracruz, 2021).

Varón. Ser humano del sexo masculino.

Referencias

- 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>
- Alvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 44(13), 83-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571010>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- Duncan, S. (2012). What are we doing when we read novels? *Reading circles, novels and adult reading development* [Doctoral thesis, University of London]. UCL Discovery. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019927/1/Duncan,%20Samantha_Redacted.pdf
- Secretaría de Gobierno de Veracruz. (2020, 7 de diciembre). *Derechos humanos de las personas de la población LGBTTTIQ+*. https://www.segobver.gob.mx/culturadepaz/docs/Derechos_personas_LGBTTTIQ.pdf