



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa

Trabajo recepcional

Entre masculinidades: fomento de la lectura placentera con un grupo de varones

Presenta:

Juan Yair Alavés Ramón

Con la dirección de:

Dr. Alfonso Colorado Hernández

Xalapa, Veracruz, marzo de 2023.

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

Director y tutor: Dr. Alfonso Colorado Hernández, académico e investigador, Director General de Difusión Cultural, Universidad Veracruzana.

Sinodal 1: Citlalli Hernández Martínez, maestra en Estudios de la Cultura y la Comunicación.

Sinodal 2: David Loyo Pérez, maestro en Análisis de Discurso y Literacidades. Académicas, docente e investigador de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Erika Rubi Sánchez Sosa, especialista en Promoción de la Lectura, académica de la EPL.

Sobre el autor del documento recepcional

¿Qué puedo decir de mi semblanza? Hablar sobre mi pasado para que los lectores entiendan mi presente-trabajo.

Desde el 2015 hasta el 2022 he estado en proyectos que suman a mi crecimiento como psicólogo inclinado por el psicoanálisis y la investigación e intervención psicosocial. A partir de esos intereses, he logrado hallar espacios donde estudiar, trabajar y pensar en campo conocimientos sobre dinámica grupal, crítica e interdisciplinar, perspectiva de género y masculinidades; además, desarrollar profesionalmente temas de salud mental y atención humanitaria y, finalmente, crear y coordinar proyectos sociales. En ese lapso, que llamaré experimental, canalicé esos saberes en diversos servicios profesionales para diferentes poblaciones: jóvenes y estudiantes, personas en condiciones de vulnerabilidad económica, gente de la comunidad LGBT+, adultos y adultas mayores, personas que viven y conviven con VIH/sida, personas privadas de su libertad y migrantes.

Este resumen laboral viene a colación para mostrar la coherencia con el presente proyecto, en el cual tengo por segunda ocasión como tema central el género masculino. Esta vez el esfuerzo está en fomentar la lectura por medio de una intervención que incida en un comportamiento lector masculino en el que poco se ha incursionado.

DEDICATORIAS

A friendly reminder: la vida gira mejor en colectivo.

Para Alo: tu energía, tiempo y calidez sumaron a esta experiencia. Las palabras no me alcanzarán para agradecerlo...

A mi papá: mi cariño hasta donde estés.

AGRADECIMIENTOS

A mis amistades, analista, maestras y Generación por creer en mí desde el proceso de selección, por su compañía académica y, sobre todo, fraternal; por escuchar y transmitir sabiduría, por su solidaridad; por mostrar otros modos de fomentar la lectura; por volver y estar; por su amor, hogar y cobijo.

A los participantes del círculo literario y personas de España... Cada cual sabe qué me ha regalado o, en caso de que no, les invito a preguntarme.

A quienes formaron parte del Comité de Selección.

A mi madre que insistió en mi educación, y tolerar que me desvié del camino para encontrar algo de libertad.

CONTENIDO

Sobre el autor del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

CONTENIDO vi

Lista de tablas y figuras ix

Tablas ix

Figuras x

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lectura 5

1.1.1.1 Comportamiento lector. 9

1.1.1.2 Lectura placentera. 11

1.1.2 Promoción de la lectura 13

1.2 Marco teórico 15

1.2.1 Teoría dialógica del aprendizaje 15

1.2.2 Perspectiva de género: varones y masculinidades 17

1.3 Revisión de casos similares 21

1.3.1 Promoción de la lectura a través de círculos literarios 21

1.3.2 Promoción de la lectura con perspectiva de género 25

1.3.3 Promoción de la lectura con masculinidades 29

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 31

2.1 Contexto de la intervención 31

2.2 Delimitación del problema y objetivos 32

2.2.1 Problema general y específico 32

2.2.2 Problema concreto de la intervención 42

2.2.2.1 Perfil lector. 42

2.2.3 Objetivo general 45

2.2.4 Objetivos particulares 45

2.2.5 Hipótesis de la intervención 46

- 2.3 Justificación 46
- 2.4 Estrategia de la intervención 47
- 2.5 Procedimiento de evaluación 53
- 2.6 Procesamiento de evidencias 56

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 58

- 3.1 Resultados de la encuesta inicial 58
- 3.2 Desarrollo del círculo literario 65
 - 3.2.1 *Varones en el círculo* 66
 - 3.2.2 *¡Sea por Dios y venga más! – Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008)* 68
 - 3.2.3 *La familia de los cerdos – Browne (1986)* 71
 - 3.2.4 *Me hago cargo – Casciari (2019)* 76
 - 3.2.5 *Desempeñar la masculinidad – Kazandjian (2017)* 80
 - 3.2.6 *La masculinidad está matando a los hombres: la construcción del hombre y su desarraigo – Halloway (2017)* 82
 - 3.2.7 *Imbatible en todos los terrenos – Brown (1985)* 84
 - 3.2.8 *Chacal-Tianguis – Manzo (2018)* 88
 - 3.2.9 *Entre más corriente más ambiente. Mamacito – Manzo (2018)* 90
 - 3.2.10 *Con puñal en la mano – Manzo (2018)* 90
 - 3.2.11 *El general derribó a un ángel – Howard Fast (1970) (texto traído por el grupo)* 92
- 3.3 Entrevistas a profundidad 93
 - 3.3.1 *Percepción sobre las lecturas con perspectiva de género* 94
 - 3.3.2 *Registro de la vivencia del grupo de varones dialogando sobre literatura* 97
- 3.4 Antología “No nacemos hombres” 100

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 104

- 4.1 Sobre el fomento lector en masculinidades 104
- 4.2 Implicación teórica 110
- 4.3 Limitaciones 113
- 4.4 Recomendaciones 115

REFERENCIAS 120

Apéndices 131

- Apéndice A. Cartografía lectora por sesión con temas abordados 131

Apéndice B. Encuesta adaptada de Cerlalc (2014)	133
Apéndice C. Cuadro de vaciado del procedimiento de evaluación del círculo literario (lectura dialógica y participaciones)	136
Apéndice D. Cuestionario de entrevista semiestructurada y a profundidad	137
Apéndice E. Ejemplo de la encuesta Likert por lectura (presentación de Google Forms)	138
Apéndice F. Convocatoria virtual	139
Apéndice G. Modelo de cartas descriptivas	140
Apéndice H. Captura de pantalla del grupo de WhatsApp del círculo	144
Apéndice I. Cuadro de registro de aceptación por la entrega digital de la antología No nacemos hombres y de un texto de regalo	145
Apéndice J. Ejemplo de hoja de Excel con base de datos	146
Apéndice K. Indicadores e impactos de los objetivos	147
Apéndice L. Cuadro de vaciado de asistencias	149

Glosario 150

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Aprobación o desaprobación frente a escenarios de lectura* 60

Tabla 2. *Acciones que realizan los lectores mientras leen* 63

Tabla 3. *Lista de asistencias y justificantes de ausencias* 66

Figuras

Figura 1. *Nivel de dificultad/facilidad que los participantes reportan con respecto a la comprensión de los textos que leen* 42

Figura 2. *Comparación que hacen los lectores sobre la cantidad de lecturas con respecto a un año atrás* 43

Figura 3. *Interés que los participantes dicen sentir por las lecturas que realizan por gusto y por necesidad* 44

Figura 4. *Propósitos para los que la lectura ha servido a los participantes* 59

Figura 5. *Razones y frecuencia con la que leen los participantes* 61

Figura 6. *Motivos por los cuales los participantes no leen o leen menos* 62

Figura 7. *Actividades que realizan los participantes en su tiempo libre* 64

Figura 8. *Personas que, de acuerdo con los participantes, influyeron para que lean* 65

INTRODUCCIÓN

Hay dos autores que, así como este proyecto, atraviesan el pensamiento sobre el fomento lector con masculinidades. Uno es Basanta (2021), con la idea de que cualquier identidad puede considerarse enganchada a una lectura cuando ésta intoxica, pero en el sentido de que la mente está siendo hospedada. Otra es hooks (2021), con quien se subraya que conocer a los hombres exclusivamente por las violencias que infligen sobre otros y otras significa que se les entiende parcial e inadecuadamente.

Un comentario de la propia autoría es que pensar que los hombres empatan con esa parcial visión significa dar por perdida la posibilidad no sólo de hablar de ellos, sino también de observarlos y sacarlos de ese lugar donde el patriarcado o cualquier dinámica de poder los coloca. Eso por supuesto incluye a la vida entera que, si se trata de dirigir la atención a la lectura, un proyecto que aborde esta población exige una mirada más objetiva acerca del tema, en la medida de lo posible.

El presente trabajo es un proyecto que camina hacia un terreno desatendido históricamente y quizá considerado infértil y que va cobrando fuerza cada vez más en diferentes esferas públicas. Es decir, las masculinidades, pero amoldadas por un contexto lector. Afirma hooks (2021) que el sistema patriarcal ha impedido el acceso de los hombres al bienestar emocional completo, algo muy diferente al éxito o poder que se les ha facilitado tener. En orden de las ideas, esa frase equivale a decir también que sufren de una manera tal que los privilegios que gozan no compensan la experiencia humana.

Para comprender la relación que las masculinidades tienen con la lectura habrá que remontarse al Capítulo 1, el marco referencial: allí cabe la pregunta ¿qué tipo de lectura está tratando el proyecto? Primero que nada, el concepto de lectura pone por el frente la noción de

lector activo como alguien que piensa, siente y opina según su historia, sociedad y cultura, y que dentro de un ámbito lector es hasta capaz de poner en contraste su ideología con la de otros autores. Es una idea distinta a la tradicional alfabetización funcional ya que propicia otra, la placentera.

Después cabe una pregunta conectada al término anterior: ¿qué significado tiene para los varones la lectura por placer? En esta tiene lugar el concepto de comportamiento lector, cuyo significado refiere, entre sus tantas atribuciones, a la autopercepción y al hábito lector donde se observan las inclinaciones, valoraciones y, principalmente, sentimientos que se originan al leer. En términos de lectura placentera se vincula fuertemente con las gratificaciones intelectivas y emocionales que suman al autoconocimiento y hasta consuelo por el mundo que se vive; abarca inquietudes, pero también resoluciones cuando la lectura hecha lleva al sujeto lector a imaginar otros mundos.

Ese término también cuenta con una pregunta: ¿para qué sirve al operarse en un proyecto? La noción de promoción de lectura ayuda a demarcarla, que en este caso se trata de una intervención de enfoque social y cultural para adultos varones con identidad masculina. Aquí empieza la comprensión entre masculinidades y lectura. El fundamento es que ningún comportamiento lector es innato, como tampoco lo es la identidad de género, y ambas están supeditas a instituciones que mantienen la vida en sociedad según ciertos sistemas como el patriarcal.

En ese primer capítulo se muestran pruebas como la de PISA o investigaciones sociales en el área de la lectura con las que se enfatizará la ausencia de la relación entre comportamiento lector, lectura placentera y masculinidades, y que en este proyecto se vincularon. Además, se

incluyen algunos casos conectados con los ejes de círculos literarios, intervenciones de fomento lector con perspectiva de género y de masculinidades.

Desde los estudios de género de los hombres y las masculinidades se comprende que existen mandatos que construyen identidades de género masculino que cercenan la capacidad de los hombres para la introspección y reconocimiento de emociones. En otro plano de los mismos mandatos se ha encontrado que en ámbitos escolares esa idea también se refuerza por diversas vías que suman a lo que culturalmente se valora como propio de los hombres (Lamas, 2002).

En el terreno de lectura como campo de estudio, las intervenciones sobre masculinidades no parecen tener cabida ya que otro de los mandatos patriarcales que imperan sobre la socialización masculina es el uso del poder para dominar a aquellas personas consideradas inferiores. Es una valoración que se ha mantenido en el tiempo, su consecuencia en términos de la actualidad es que se intenta equilibrar la balanza para lograr la igualdad de oportunidades para las mujeres en aquellos espacios, que son muchos, donde se ha negado u obstaculizado el aprendizaje.

Pero no es posible reivindicar esa balanza si tampoco se trabaja desde otros ángulos con todas las personas que han sido afectadas por el patriarcado, menos si se niega colectivamente el impacto que ese sistema tiene en las vidas (hooks, 2021). Y dado que el contexto lector es una de las áreas de la vida de cualquier humano, al menos bajo la cultura occidental, este proyecto integra elementos de esa área como la lectura dialógica literaria para propiciar un acompañamiento lector en varones que se ofrecieron como voluntarios para participar en un círculo literario.

En el Capítulo 2 se presenta el diseño metodológico que guía la intervención; allí se aborda el contexto, el problema general y específico en México, además de introducir una visión

del grupo conformado. Pronto se enuncian los objetivos, hipótesis y justificación que orientaron la promoción lectora. Y en los apartados finales de ese segundo capítulo está la estrategia de intervención y el procedimiento de evaluación como la sistematización o procesamiento que atravesaron las evidencias.

El Capítulo 3 habla de los resultados que el proyecto pudo recolectar: sobre el perfil lector, el desarrollo del círculo literario por cada una de las sesiones que se nombraron según la lectura usada y las entrevistas a profundidad.

En el Capítulo 4, el último, están las conclusiones extraídas de este trabajo, articuladas con los objetivos y el marco referencial, y finaliza con las recomendaciones que se traducen en proyecciones de lo que puede mejorar y ser este modelo de fomento lector con perspectiva de género.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

Vivir el mundo es leer el mundo. En ocasiones, la realidad se presenta como un libro abierto, mutante, cambiante, caótico, violento. ¿Cómo leer esas pistas, señas, entramados? Se logra si se está dispuesto. Este mismo acto ocurre con la lectura. Todo texto exige leer e interpretar las pistas, las señas, los códigos. Es decir, implica un proceso en el cual se deja de ser lector pasivo para convertirse en lector activo, como la vida misma. Leer es un acto colectivo e individual y, al mismo tiempo, un acto creativo (Kohan, 1999). Como lo ha marcado la historia, leer también es un acto subversivo ante la severidad de los tiempos. No es casual que las tiranías y los sistemas opresores le teman a un lector. Parafraseando a Taibo, leer también es resistir (Lectores y lecturas – Programa Universitario, 2015).

Un abordaje sobre la definición de lectura que aborde únicamente la comprensión o velocidad lectora implica reducirla a un solo aspecto: el cuantificable. En este proyecto se tomaron algunas condiciones que complementan al término, como las históricas, sociales, culturales, subjetivas y hasta la definición de género contenida en los sujetos que leen.

Un primer acercamiento se identifica en aquella concepción de lectura proveniente de una visión mecánica y antigua que refiere al acto de oralizar la grafía (Cassany, 2006). Una perspectiva más actualizada será leer como acción de comprender que implica el desarrollo de destrezas mentales o procesos cognitivos como anticipar las ideas siguientes en el texto, aportar al mismo con los conocimientos previos, deducir y construir significados. En tal conjunto de destrezas ya se habla de alfabetización funcional. El desarrollo del concepto de lectura ha pasado

por varias concepciones de acuerdo al momento histórico no obstante, su desarrollo aún se extiende con el reconocimiento de otras condiciones, tanto socioculturales como subjetivos.

¿Por qué es importante el elemento de la comprensión en lo que significa lectura?

Basanta (2021) señala que leer es más que la habilidad o dominio de una destreza, significa usar los textos como vía de conocimiento para dar sentido o acomodar lo que ocurre en el interior de quien lee a partir preguntarse su porqué, para qué, cuándo o cómo de las circunstancias del texto y lo que expresa, y no sólo de la tipología, género o estilo.

En estos términos, la alfabetización no es lo único que se reconoce hoy en día como lectura. Por ello se observan cambios en el marco conceptual de evaluaciones como en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), para quienes ejercer la lectura es la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar; pero también interesarse en producciones escritas para conseguir metas propias, incrementar sus conocimientos y potencial personal, además de contribuir a su sociedad (Díaz Gutiérrez y Flores Vázquez, 2010).

Desde esta perspectiva se valora que la lectura es irreductible a verbalizar la grafía, pues contiene una complejidad que ya involucra la noción de *persona que lee*, alguien que desea y a quien le subyace un contexto, es decir, un lector con subjetividad. Por tanto, cada texto incitará diferentes interpretaciones debido a que toda lectura es contextual, cada cual atribuye significados no sólo por el material revisado sino por los conocimientos previos recuperados a partir de lo que se lee (Cassany, 2006). Esta complejidad alude al nivel sociocultural con el que se incrementan las habilidades de: (a) reconocer el origen social y comunitario en donde un sujeto desarrolla lenguaje y significados; (b) identificar que cada discurso social proviene de la visión del mundo de alguien; y (c) que cualquier acto de literacidad ocurre bajo ámbitos e

instituciones particulares con normas y tradiciones organizadas (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En pocas palabras, se trató de crear de una definición de lectura que engloba la propia experiencia, caracterizada por la cultura y trayectoria personal de un sujeto. En esta concepción también se asimilará 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). Hablar de interpretación es traer a la conciencia partes tan sustanciales de cada uno, y que al estar en contacto con la lectura se ponen en marcha. Basanta (2021) lo describe como si la identidad o la voz auténtica resonará con el ejercicio de la lectura.

Sin embargo, tanto la representación anterior como las ideas que le anteceden no mencionan el nivel de la crítica del ejercicio de la lectura. Serafini, enfatiza la perspectiva teórica-práctica que apela por la criticidad dentro de la educación: en cuanto a la lectura, apunta a que todo texto se sitúa social e históricamente en un contexto político y cultural, en el que incluso se elucidan las intersecciones de la vida (género, etnia, clase social, etc.); mientras que sobre el aprendizaje plantea que ni lectores o instituciones son neutrales pues siempre formarán parte de una comunidad que persigue intereses políticos, culturales e históricos (como se citó en Cassany, 2005).

Cassany (2005) también rescata la distinción entre lectura/*reading* crítica tradicional de la literacidad/*literacy* crítica, cuyo uso es el más contemporáneo en el campo de la alfabetización. La teoría que se ha desarrollado en torno a la literacidad es más relativista, pues se opone a la naturaleza del conocimiento, y apela a la percepción de la realidad y la función de los discursos en la comunicación dentro de una comunidad particular (con su propia ideología). Así, se

entiende que la realidad es leída desde una perspectiva local, cultural e histórica, bajo particulares relaciones de poder.

Esta perspectiva contemporánea introduce la idea de que leer no es un simple proceso de transmisión de conocimientos, sino que también se trata de una práctica que reproduce la organización de poder. En ese sentido, los propósitos de la educación centrada en el desarrollo de la crítica buscan fortalecer al lector en su capacidad para contrastar su punto de vista con el de las representaciones de un discurso (Cassany, 2005).

Cassany (2005) organiza los componentes de la literacidad según el mapa de recursos de Allan Luke y Peter Freebody. En él se integran cuatro dimensiones de la literacidad que, para fines prácticos se simplificarán con una breve descripción y preguntas orientativas: (a) recursos del código, correspondientes a la competencia gramatical cuya pregunta podría ser ¿cómo rompo o desmonto el texto?; (b) recursos del significado, donde se activan los conocimientos previos, las inferencias de conceptos y procesos y la comparación de textos con otros discursos contenidos en materiales escritos ya conocidos, una pregunta detonadora es ¿qué significa para mí?; (c) recursos pragmáticos, que atienden al propósito discursivo y a la habilidad de utilizar de maneras distintas y en variados entornos culturales y sociales un mismo texto, podría formularse ¿qué hago con el texto?; y finalmente (d) recursos críticos, cuyo énfasis está en que todo texto contiene una vista parcial capaz de incidir en el lector con los propios valores, actitudes, opiniones e ideología dominante en el discurso, además de incluir la capacidad de construir alternativas o propuestas, la pregunta que cabría es ¿cómo me influencia el texto?

Esta última dimensión se puede extender con el análisis crítico del discurso, es decir, reconocer los supuestos que lo componen para confrontarlo con una o varias alternativas. De este modo leer críticamente implica también vincular una postura con la de otros grupos sociales que

se afilian u oponen al posicionamiento manifiesto o latente del discurso escrito. Asimismo, en ese esfuerzo se recuperan aquellas connotaciones que transitan las palabras y expresiones discursivas asociadas a cierto imaginario situado en la comunidad en la que se inserta el texto; pero también requiere de la detección de las citas que replica el autor y la eficacia que tiene el discurso en los lectores.

1.1.1.1 Comportamiento lector. Un concepto importante para comprender el significado de la lectura para un sujeto es el de comportamiento lector. Este representa los modos de ser y actuar del lector, es decir, sus actitudes manifiestas en las prácticas de lectura frente a los textos (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [Cerlalc], 2011). Este comportamiento se observa tanto si es regulado por el sujeto que lee, a través de sus propias disposiciones, valoraciones y sentimientos; o si es de alguna forma impuesto socioculturalmente, por ejemplo, a través de la influencia que el contexto social tiene sobre la persona que lee (Cerlalc, 2011; 2014).

Dicho de otro modo, el comportamiento lector no se reduce a lo individual en tanto a su componente social. Es decir, las prácticas de lectura de un sujeto son entrelazadas con el nivel institucional, sus políticas y esfuerzos gubernamentales (Cerlalc, 2011), también por factores culturales, económicos, inclusive por el devenir de la historia y las contingencias de cada momento (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura [LCFL], 2018). Y puede afirmarse que está vinculado con el género del lector, como más adelante se desarrollará.

Debido a las ideas expuestas, se entiende que dependencias como el Inegi (2020) afirmen que leer es una actividad irremplazable para el desarrollo de adultos productivos que formen comunidades informadas. De este modo, las estrategias actuales para el fomento de la lectura

busquen fortalecer la representación sociocultural en los espacios educativos y contribuir a los valores que propicien una cultura de la paz y entendimiento humano (SEP, 2019).

Al mismo tiempo cabe decir que el comportamiento lector es también subjetivo. El recordar ambas perspectivas (la institucional y de la subjetividad) ayuda a comprender que la conducta de quien lee está sobredeterminada por diferentes dimensiones: la afectiva (en torno al texto), la cognitiva (competencia), y la práctica (frecuencia, diversidad, etc.) (Cerlalc, 2011). Para esta intervención cobra más sentido la primera, como lo refiere el apartado del planteamiento del problema específico. Sin embargo, ahora se trata de elucidar la complejidad de este concepto.

Más que una categoría de medición, el comportamiento lector engloba características inherentes a lo humano. Diferentes autores identifican que el acto de leer podría conllevar una experiencia sensible del sujeto. Domingo Argüelles (2019), asevera que se lee para abrir paso a otras perspectivas como si las lecturas fuesen guiños de inquietud hacia otras realidades, no sólo la propia (2019). En palabras más cercanas a la propia convicción, la lectura tiene el potencial de aproximar a las personas a la sensibilización social.

Desde esta lógica, pareciera que la concepción de comportamiento lector se aproxima a un sentido humanitario en el que se asume que quien lee debe ser capaz de entender los significados de sí mismo en relación con su entorno sociocultural. Además, que será capaz de mostrarse activo frente a ese mundo que le rodea; es decir, que la actitud de una persona lectora se perfila idealmente con un significado social, de retribución a la comunidad.

El Cerlalc (2014) en su documento sobre *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector El encuentro con lo digital* evalúa el comportamiento lector por módulos. Dicha institución, así como Larrañaga y Yubero (2019), consideran a la autopercepción y el

hábito lector como componentes de este. La autopercepción alude a la forma en que una persona se valora a sí misma como lectora (Ramírez y Barragán, 2019). En ese módulo se incluye: el nivel de comprensión de textos, la frecuencia con que creen leer, el interés de leer por necesidad o gusto, así como la representación y apreciaciones que pueden hacer de las lecturas (Cerlalc, 2014). Mientras que hábitos lectores se trata de un constructo psicológico relacionado con la actitud positiva hacia el ejercicio de la lectura, en el marco de una socialización donde se transmiten prácticas culturales como el uso que tendría un texto escrito, motivaciones y objetivos para leer (Larrañaga y Yubero, 2005); pero también se detectan el tipo de consumo lector, las razones para no leer tanto y actividades de ocio (Cerlalc, 2014).

Para fines de este proyecto también se incluyó el módulo de Lectura en la infancia (Cerlalc (2014), para conocer a los principales animadores de lectura en la edad temprana de la población participante. Más adelante, cobrará mayor sentido su uso en este trabajo para intervenir con los hombres y su comportamiento frente a la lectura placentera.

1.1.1.2 Lectura placentera. Autores como Garrido (2004) apuntalan que la práctica de la lectura será auténtica siempre que sea un hábito placentero. Esta idea contrasta con quienes sólo son capaces de leer superficialmente, es decir, los niveles más elementales del texto, e incluso con aquellos que leen críticamente las producciones de un campo disciplinar especializado en estricto uso utilitario. La apuesta de Garrido (2004) es por el goce de consumir literatura más allá de servir para algo o entretener ya que la lectura placentera es más que eso, es una acción que detona experiencias.

Así, dos tipos de lectura serían la utilitaria y la placentera o por placer. La primera tiene que ver con la extracción de conocimientos para un fin como es el estudio, involucrada en procesos de enseñanza-aprendizaje (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018) para búsqueda,

obtención, recreación y difusión del conocimiento, o para cumplir una asignación laboral. La segunda clase de lectura suele asociarse con mejorar a las personas (Garrido, 2004) o con el autoconocimiento. En estos términos, la lectura placentera trasciende a la funcional. Y es que el término “placer” es natural entre las especies, pero los seres humanos lo complejizaron al punto de transformarlo en deseo y no sólo necesidad que, en el caso de la lectura, se enlaza con las gratificaciones intelectivas y emocionales que provee (Mata Anaya, 2011).

Aunado a ello, Domingo Argüelles (2019) afirma que entre los objetivos reales de la lectura está sumar la alegría por conocer y conocerse dentro de las emociones generadas por un texto y que, además, sirve de consuelo ante las inconformidades y angustias del mundo. Sin embargo, es importante entender que leer literatura por entretenimiento sigue siendo una función utilitaria como señalaron Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018): la palabra *recreación* aparenta algo más que el mero uso en la academia. Cabría decir que hay una ideología dominante respecto al concepto de *lectura placentera*, es decir, le subyace un pensamiento condicionado por la sociedad y que no es reconocido en el día a día (Altamirano, 2008). Domingo Argüelles (2019) identifica el pensamiento que condiciona el término *placer de la lectura*: afirma que este contiene un discurso apropiado por el poder político para la demagogia, resultado de la publicidad que genera clientes, o sea, dinero.

Desde esta perspectiva 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. Pero la lectura placentera trasciende los objetivos de una mera extracción intelectual o monetaria. Si la literatura cobra valor dentro de lo que se entiende por placer es porque propicia una experiencia más intensa, actúa sobre estratos más profundos (instintos, afectos, intuición); 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 o supuesto desarrollo intelectual (Garrido, 2004; Domingo Argüelles, 2019).

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 (Garrido, 2004). Emociones que podrían anclarse a lo que Mata Anaya (2011) atribuye como significado sobre el placer por leer: satisfacer expectativas, descubrir, recordar experiencias, resolver enigmas, reconocer sentidos sobre existir, etc.

En ese sentido, a través de la lectura placentera se reconoce la pasión vinculada con la inquietud por replantear el propio ser y la realidad (Garrido, 2004) y reconocer las propias emociones para conquistar una comprensión lectora que integre la imaginación de otros mundos, tanto personales como sociales.

1.1.2 Promoción de la lectura

Se ha señalado que la literatura es o puede ser significativa para un lector y que otro tipo de textos como los científicos o de difusión cultural tienen también la potencia de conmover. Así, en el campo del fomento lector caben más géneros que sólo los literarios (novelas, ciencia ficción o fantasía), puesto que el esfuerzo por promover un mejor comportamiento lector está dirigido hacia el derecho al acceso a los libros y en particular a la cultura (Domingo Argüelles, 2019).

¿Qué es la promoción de la lectura? De acuerdo con Jiménez Martínez (2012), se trata de un conjunto de acciones que persiguen propósitos duraderos o significativos orientados a

impulsar la aprehensión de la lectura con un enfoque social, cultural, educativo y político, formativo a nivel individual y social.

Por ello, la promoción de la lectura es representada en políticas públicas nacionales, en grandes proyectos que requieren la articulación de acciones coordinadas entre actores sociales, personales e institucionales (Jiménez Martínez, 2012). De este modo es legítimo decir que la tarea de formar lectores no se produce en solitario, como se expondrá en el marco teórico; ahora sólo se mencionará al actor social o promotor de la lectura, que puede o no fungir como animador de la lectura.

Aunque se necesita de los participantes para construir un proyecto de fomento lector, el rol desempeñado por un especialista en promoción de la lectura es un punto de partida, pues como indica Gómez Yebra (2008), invitar a que alguien lea requiere que se ejecuten varias acciones. También importa precisar que la tarea de quien anima a la lectura es irreductible a la mera instrucción de alguien con mayores competencias lectoras, pues su labor incluye una variedad de actividades, estrategias y técnicas organizadas para facilitar: el acceso del usuario a los libros, mejora de hábitos lectores, promover el deseo por leer, al mismo tiempo que proponerlo lúdicamente (Jiménez Martínez, 2012, p. 65).

Quien coordina la animación lectora teje un puente tanto intelectual como afectivo entre textos y lectores, a través de acciones conscientes que no sólo ocurren en las bibliotecas, ya que la promoción de la lectura puede suceder en otros espacios donde las problemáticas sociales se atienden por medio del fomento lector. Por ejemplo, los ambientes universitarios donde dejar solos a los estudiantes coadyuva a desalentar los intentos de estos por forjar recursos para desarrollar lecturas autónomas (Pérez, 2020). O también las labores comunitarias con poblaciones migrantes, donde leer acerca del mundo y complementarlo con sus historias genera

un clima de solidaridad y comunidad (Sánchez Tyson, 2020). En este sentido, 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.

En resumen, promover la lectura implica una sistematización mayor que lo que representa la animación a la lectura, ya que esta le sirve a la primera para sus objetivos. Y dado que este proyecto se trata de una intervención que requiere diseñar, planificar y reportar una intervención, este concepto y los que lo componen son útiles para el objetivo de incidir en el comportamiento lector de varones.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Teoría dialógica del aprendizaje

Bourdieu (2010) afirmó que un lector es alguien capaz de producir un diálogo de las obras de otros, mientras que Basanta (2021) asevera que leer es escuchar y entender lo que se ha leído. Ambos autores sostienen algunos fundamentos que se pueden relacionar con la promoción de la lectura: el diálogo y la escucha que provoca un texto escrito. Dado el factor social asociado a lo anterior, se halló sentido en utilizar la teoría dialógica del aprendizaje para comprender los procesos que sucederían en el desarrollo del círculo literario.

Se debe recordar que el fomento lector involucra una interacción social donde se promueve la cultura y la educación. Además, los encuentros que procura influyen directamente en los modos en que experimentan el proceso de aprendizaje las personas, las instituciones que fomentan la lectura y el promotor mismo (Valls et al., 2008). Esto remite a la idea de que no sólo se aprende de quienes son receptores en dichas áreas, también de aquellos que tienen a cargo esa labor. En otras palabras, hay intercambios pese a la implícita jerarquía.

Se enfatiza lo anterior porque de alguna manera converge con el proceso del proyecto, puesto que se estima lo emergente de los participantes en el círculo y el animador lector, aun cuando el rol de este último fuese de coordinación, es decir, al margen del grupo. Esto es el fundamento del aprendizaje dialógico: las ideas socializadas por las personas implicadas abonarán a la adquisición y construcción de conocimientos y sentidos propios de la convivencia (Valls et al., 2008) coordinada por el animador lector.

Bakhtin (2004), precursor en el área de estudio sobre el diálogo, atribuye valor a las habilidades comunicativas que se desarrollan en sociedad ya que considera que la vida humana contrae un proceso dialógico que dota de significados. Para ese autor la cultura oral y escrita se cruzan en la dinámica de lo que llama *voces personalizadas*, es decir sujetos con sus propios posicionamientos ideológicos y éticos, diferenciados entre sí al encontrarse dialogando; así se observan puntos de vista que oscilan en los acuerdos y desacuerdos de opiniones (Bubnova, 2006).

Desde este posicionamiento teórico los aprendizajes son constantemente desarrollados en y por las relaciones que cada individuo tiene y mantiene día a día (Valls et al., 2008). En este punto cabe señalar que no sólo la base cultural del animador lector, es decir, sus lecturas y educación (Jiménez Martínez, 2012) dialogarán con las de los participantes, sino que también con el propio texto que contiene una multiplicidad de escrituras y elementos culturales (Barthes, 1994).

De este modo, también hay una estrecha relación entre discurso, autor y lector, pues son piezas clave para descifrar un texto (SEP, 2019). En otros términos, la lectura dialógica incluye el aumento de la comprensión lectora contenida en procesos individuales, colectivos y compartidos. Considerando la relación con un material escrito se desarrollan acciones dialógicas

sobre lo que las personas leyeron (Valls et al., 2008). Se trata de un proceso crítico que se basa en la formulación de preguntas, hipótesis e inferencias frente a un texto (Gutiérrez Fresneda, 2016).

Esto significa que un lector dialógico se fortalece al desenvolver sus observaciones e interpretaciones sobre textos específicos o sobre cada estrategia incorporada en el proceso de lectura (Gutiérrez Fresneda, 2016). Ese elemento social en la formación de lectores puede sintetizarse en que la comunidad se sostiene y enriquece desde la comunicación, de cuánto pueden contar y escuchar recíprocamente (Basanta, 2021).

1.2.2 Perspectiva de género: varones y masculinidades

El *Diccionario de la lectura y términos afines* indica que la comprensión que un lector tenga de su entorno será afectada también por las experiencias de lectura provistas por el proceso de socialización (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1985). Esta idea remite a la experiencia del mediador de cultura, Gadiel Andrade Torres, quien se dio cuenta durante su labor como promotor de lectura con infantes que traer un libro hace maricón a un varón:

En el recreo me quedaba ahí con los libros. No llamaba a nadie. Yo simplemente iba y ponía los libros en el recreo y estaba ahí sentado leyendo. De repente se acercaban, me veían y se iban. Si había alguna vez un niño que se atrevía a tomar un libro el resto de los niños le decían *¡mira, maricón, estás leyendo!*" (G. Andrade Torres, comunicación personal, 24 de abril de 2022).

¿Qué puede decirse de lo anterior, si se considera que en informes estadísticos (Inegi, 2020; Salinas, et al., 2019; SEP, 2019) se reporta que los hombres leen en promedio menos que las mujeres? Una posible respuesta sería la relación de la lectura con el género, específicamente el masculino.

De acuerdo con Azamar (2013) la extensa bibliografía sobre el género funciona para crear estudios serios en el universo de las letras, sin obstaculizar la triangulación de teorías y metodologías involucradas. Aunque la postura de este autor es respecto al análisis e interpretación de textos literarios, esta mención tiene doble sentido en cuanto se refiere a la perspectiva de género utilizada en el presente trabajo: (a) para desarrollar el cruce entre el comportamiento lector y la identidad de género, y (b) para incorporar esta lógica en la intervención. En este proyecto es relevante precisar la primera.

La palabra género se define como la valoración cultural de la diferencia sexual que atribuye a características de índole histórico y social (Lamas, 2000). De acuerdo con la época y el contexto imperante de la comunidad cada individuo se comportará según los roles “propios” de los hombres y de las mujeres. El problema está cuando una persona no se amolda a la norma de género pues la reacción de la sociedad tiende a desacreditar la cualidad identitaria de la persona y, por tanto, se transmite la idea de que se es menos hombre o menos mujer, menos masculino o menos femenina (Figuroa Perea, 2008). El espacio educativo no está exento de estas regulaciones de género como las concibe Butler (2004) ya que es también un lugar donde se reafirman los mandatos de género.

Las ideas expuestas forman parte de los estudios de género, puesto que se conocen los efectos de la relación entre hombres y mujeres, es decir, cómo afectan estas categorías la vida humana pues una implica a la otra necesariamente (Scott, 2003). González Jiménez (2009) señala que este campo de estudios iniciado en los años ochenta es multi y transdisciplinar. Su objeto de estudio son justamente esas relaciones entre ambos sexos y entre sí (hombres y hombres, mujeres y mujeres), permeadas por construcciones sociales y culturales, oponiéndose a la idea esencialista de hombre y mujer.

Aunque históricamente ha habido más investigaciones sobre las mujeres e incluso la comunidad LGBT+, los estudios de género de los hombres y las masculinidades (Núñez Noriega, 2016) han abarcado cada vez más terreno dentro de la investigación social debido a las desigualdades, disparidades y violencias de género que se acrecientan en la sociedad mexicana. Conviene destacar a estos estudios porque complementan a la perspectiva de género, debido a que con ellos se analizan: (a) los conflictos generados por las exigencias sociales instituidas para los varones que se identifican con la identidad masculina; y (b) los efectos que inciden en sus subjetividades, prácticas y vínculos sociales. Para entender su vínculo con el comportamiento lector aún se requiere precisar otros elementos.

Al inicio de este subtítulo se advirtió que la socialización provee experiencias de lectura que inciden en la comprensión del lector (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1985), es decir, construye subjetividad. Ese principio opera también para la identidad de género, cuyo sustento está en la sociedad y en cada proceso de diferenciación de género que demanda justamente reafirmarse según el sexo asignado al nacer (Sotomayor, 2013). Para todos supone condiciones de presión con el fin de ser aceptados, para los varones representa un “deber” constante para validar su “calidad de hombre” (Salas, 1996). En psicoanálisis se ancla con la función de la autoestima (Tajer, 2009), es decir, la imagen de sí mismo. Es parte del superyó, una instancia psíquica importante en toda identidad porque en cierta medida se constituye como los valores del ideal de yo (Laplanche y Pontalis, 2006), lo que se aspira a ser.

Aunque se reconoce que la masculinidad es distinta debido al entorno social, y es más adecuado hablar de masculinidades (Connell, 1997), en plural, antes que una sola, en tanto que cada identidad atraviesa un proceso dinámico incesante posible de resignificar, el cambio siempre es lento y no hay nuevas masculinidades. Algo de los mandatos tradicionales de género

aún persistirá hasta quizá haber transcurrido más tiempo en la sociedad. Aún predomina un modelo que conserva mandatos tradicionales de género. En el ejercicio de construcción de identidad se ha observado y registrado que la presión de demostrar ser hombres conforma ciertas características. De acuerdo con Tajer (2009), en la segunda mitad del siglo XX se conformó un modelo tradicional de subjetivación de género masculino: plantea que su pilar principal es la condición de ser proveedor económico de la familia, centrado en el espacio público (trabajo, política, clubes, etc.).

A partir de este modelo se configuran algunos comportamientos, pensamientos y afectos según los cuales: (a) se les permiten sentimientos hostiles cuando no cumplen con el rol asociado a dominación frente a mujeres, niños y subordinados sociales, laborales, incluidos pares varones; (b) legitiman el uso de la violencia como instrumento de control para lograr sus deseos o se les cuestiona su status o imagen social; (c) ligan su autoestima con el dominio de sí, de ser disciplinados moral e intelectualmente, procrear y tener éxito; y (d) desacreditan el cariño en expresiones verbales, priorizando las acciones para demostrarlo (Tajer, 2009).

Aunque ya se ha introducido la dimensión de los afectos, importa subrayar otros mandatos de esta índole. Los varones socializados con este tipo de masculinidad encubren o niegan la presencia de conflictos afectivos, comportamiento que radica en su dificultad para resolver y expresar los sentimientos (Tajer, 2009). Esto se traduce en que tienen poca habilidad para expresar lo que sienten. Aquí hay un nexo con el comportamiento lector, pues en él repercuten los discursos populares como “los hombres no lloran”, es decir, se les niega estar en contacto con sus sentimientos. Otra parte de sentido está en la exigencia de proveer ya que se minimizan las prácticas relacionadas con crear, debido a que el cuerpo se encuentra afuera,

endurecido para soportar jornadas laborales, apartado de la esfera privada asignada a lo femenino (casa) o a ser maricón.

No es casual cómo se adquiere el gusto: esta disposición adquirida que se debe a las condiciones de producción sirve para diferenciar, apreciar y distinguirse de otros para afianzar el propio reconocimiento (Bourdieu, 1991). En pocas palabras, la inclinación de los hombres a leer poco, el contenido de sus lecturas y lo que hacen con ellas conforma también su identidad genérica, pues “el género también se aprende bajo preceptos de lectura” (R. Azamar, comunicación personal, 24 de abril de 2022), como se representará en el problema específico.

1.3 Revisión de casos similares

La exploración de casos previos se seleccionó según las estrategias de animación lectora, temáticas o población implicadas en la intervención, es decir, con perspectiva de género o población masculina (respectivamente). De esta manera, se examinaron trabajos sobre promoción lectora con círculos de lectura, perspectiva de género (y un estudio sobre lectura placentera por criterio de género) y participantes hombres. Este último con un ejemplo más que remite a talleres con esta población, ya que sólo se detectó un trabajo dedicado exclusivamente al fomento de la lectura con masculinidades (Cruz Santos, 2017).

1.3.1 Promoción de la lectura a través de círculos literarios

La estrategia de los círculos literarios persigue el objetivo de fomentar el disfrute de obras literarias mientras que en el proceso se mejora la comprensión lectora, auditiva y la expresión oral por medio de un aprendizaje cooperativo entre sus participantes (Arias y Ortega, 2014; Pérez, 2020). Entre las más recientes intervenciones detectadas con esta metodología se encontraron Romero González (2016), Cano Rodríguez (2020) y Tlaxcala Luna (2021).

La primera autora implementó un programa de lectura y escritura en un grupo de amas de casa para motivar el placer literario, cuyo fundamento teórico fueron los efectos que la división sexual del trabajo ha tenido sobre la gestión de sus tiempos libres y prácticas lectoras. Aunque ella no encontró información específica sobre placer lector en ese tipo de población, logró argumentar que el rol reproductivo y el cuidado familiar que se les suele atribuir por el mero hecho de ser mujeres afecta la motivación para leer, además de su autoestima ya que llegan a creer que no tienen nada valioso por aportar o compartir en un grupo de lectura (Romero González, 2016).

La intervención de Romero González (2016) incluyó a 5 amas de casa de diferentes colonias de la ciudad de Xalapa, Veracruz y fue llevada a cabo en una casa particular durante doce sesiones de dos horas cada una. Su proceder metodológico la llevó a seleccionar autoras y lecturas nacionales con temáticas diversas (tradiciones, relatos de amas de casa, matriarcado, religión, ciencia) y géneros diversos (literarios, ensayísticos y artículos de divulgación). Sus instrumentos de evaluación incluyeron un cuestionario diagnóstico y uno de salida para conocer el alcance de los objetivos, además de entrevistas a profundidad. Dentro de su Programa de lectura y escritura incorporó las siguientes estrategias de animación lectora: lectura en voz alta, lectura de textos literarios, lectura dialógica y círculo de lectura. Esta última no fue la principal herramienta motivacional, sin embargo, reunió las condiciones para que la mediadora generara el ambiente para que cada una de las amas de casa externara sus comentarios sobre el texto leído o asignado para la sesión.

Como derivación de las estrategias de animación lectora implementadas, Romero González (2016) observó que las amas de casa participantes se identificaron con los distintos tipos de placer asociados a la lectura, a excepción del placer del trabajo. De igual modo, anota

que en su intervención se logró mejorar la comprensión lectora de la mayoría de las participantes, con lo que se dio una motivación intrínseca para incorporar la lectura en su vida cotidiana, proceso que se pudo verificar en la mayoría de ellas, acorde a las entrevistas de seguimiento.

Por su parte, Cano Rodríguez (2020) desarrolló un círculo de lectura y escritura dirigido a estudiantes de nivel Técnico Superior en la Universidad Tecnológica del Centro de Veracruz. La intervención estuvo dirigida a un grupo de 15 estudiantes de entre 18 y 20 años, regularmente matriculados en dicha institución. Este círculo de lectura tuvo la duración de un cuatrimestre y se llevó a cabo durante 14 sesiones semanales de una hora.

Mediante su experiencia docente, la autora detecta una falta de afinidad por la lectura entre la población estudiantil de nivel superior (Cano Rodríguez, 2020). Observa también que, en las áreas disciplinares impartidas en la institución, se fomenta un tipo de lectura utilitaria, relacionada con las necesidades específicas del desempeño académico y profesional de cada área. Ante esto, se plantea como objetivo principal el de fomentar la lectura placentera entre los estudiantes de educación técnica superior. Al igual que la escritura creativa, todo esto en el convencimiento de que una práctica placentera de lectura redundará positivamente en la formación integral de los futuros profesionistas.

A través de sus estrategias de evaluación, la autora detectó un cambio evidente en los hábitos lectores de los participantes, fundamentalmente subraya el hecho de que algunos de ellos continuaron leyendo autores literarios por cuenta propia y fuera del ámbito escolar. Sin embargo, las principales consecuencias de esta intervención ocurrieron a nivel institucional, puesto que, gracias al interés del estudiantado y a la disposición de la administración escolar, este círculo de

lectura se replicó en dos ocasiones más, además de que fomentó la creación de un espacio de lectura literaria en la biblioteca escolar.

Tlaxcala Luna (2021) también utilizó el círculo de lectura como estrategia de animación lectora. Su intervención tuvo una duración de doce semanas, en la Ciudad de Orizaba, y fue aplicada a un grupo de 14 personas usuarias de la biblioteca digital *Digix* de entre 12 y 50 años. El círculo organizado por Tlaxcala Luna consistió en realizar la lectura colectiva de doce cuentos de Oscar Wilde. Se basó en el presupuesto de que el género del cuento, así como la universalidad del autor, podían funcionar efectivamente para incentivar la lectura por placer en personas mayores de edad que, al momento del inicio de la intervención, no contaban con el hábito de la lectura placentera.

Otras estrategias utilizadas por la autora fueron la lectura en voz alta y la implementación de actividades lúdicas que buscaron fomentar una recepción más efectiva de los textos literarios (Tlaxcala Luna, 2021). Con esto se avanzó a otro de los objetivos importantes de la intervención que era el de fomentar el intercambio armónico de ideas entre las personas lectoras. Mediante sus mecanismos de evaluación (un cuestionario diagnóstico de inicio, un cuestionario de cierre, un video de comentarios de clausura grabado por cada participante y una bitácora de actividades alimentada al final de cada sesión) la autora pudo observar múltiples resultados positivos al final de la intervención. En primer lugar, se concluye que la estrategia aplicada fomentó la práctica de la lectura por placer entre los participantes, así como la capacidad de intercambiar ideas sobre distintos temas de manera armónica y cordial. Con base en esto, Tlaxcala Luna (2021) subraya el hecho de que el círculo de lectura puede ser una estrategia muy afortunada para promover la lectura placentera entre personas en edad adulta, que por lo general conciben la lectura como una actividad que se realiza por obligación. De igual manera, en sus observaciones finales la autora

señala la utilidad del género cuentístico para fomentar la lectura, dada la brevedad de los textos, así como su versatilidad para ser abordados a partir de diversas actividades de retroalimentación.

1.3.2 Promoción de la lectura con perspectiva de género

Entre los casos de estudios sobre promoción de la lectura con perspectiva de género, resulta importante considerar las intervenciones de Chen Rodríguez (2020) y Vanessa Caamaño (López Fonseca, 2022); y un estudio de Şuteu et al. (2021) sobre el placer lector en estudiantes según su género. La primera intervención se titula *Aleerta: promoción de lectura para el sistema de seguridad pública del municipio de Xalapa*. Consistió en fomentar la práctica lectora por placer, el diálogo en relación con 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 reflexione 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 se llevó a cabo por medio de cuestionarios (al inicio y al final de la intervención) aplicados como formularios de Google Forms. Ambos se diseñaron con base en el Molec para evaluar las prácticas lectoras, la frecuencia con que se les estimuló con la lectura en la infancia, los materiales que leen y los motivos para no hacerlo. Además, incorporó la técnica del grupo focal para indagar sobre los

significados en materia de género, por ejemplo las diferencias entre hombres y mujeres y lo que conocen sobre las personas de la comunidad LGBT+. En lo correspondiente al desempeño utilizó una rúbrica para evaluar las participaciones grupales en cada actividad, estas versaron sobre cuántas personas leyeron y si lograron vincular las temáticas en sus comentarios tras la lectura.

Por otro lado, dentro del ámbito de la promoción lectora con perspectiva de género cabe destacar que las intervenciones realizadas con grupos de personas privadas de su libertad están íntimamente atravesadas por cuestiones relativas al género y sus mandatos, aun cuando esto se refleje sólo en potencia. Este es el caso del programa de iniciación a la lectura elaborado por la filóloga Vanessa Caamaño en la que son implementadas estrategias como la lectura gratuita, encaminadas a trabajar mediante la literatura problemas de salud como las adicciones o problemas sociales relacionados con las violencias. En él participaron 26 hombres y seis mujeres que trataron de superar problemas de drogadicción. Caamaño les leía fragmentos de *El Conde de Montecristo* de Alejandro Dumas o *El Camino* de Miguel Delibes, y preguntaba sobre lo escuchado para generar debate; reportó que sólo tres se convirtieron en lectores habituales, siendo una mujer entre esos lectores (López Fonseca, 2022).

Esta información se conoce por el reportaje de López Fonseca (2022) para el periódico español *El País*, titulado Literatura de evasión: qué leen los presos en las cárceles españolas. En él se hace una evaluación panorámica sobre la promoción a la lectura en el ámbito del sistema penitenciario de aquel país. Por medio de entrevistas a personas privadas de su libertad, así como de la interpretación de los datos estadísticos disponibles sobre el tema, el periodista hace evidente el hecho de que las distintas estrategias de animación a la lectura implementadas dentro del sistema penitenciario español tienen resultados altamente exitosos en cuanto al fomento del hábito de la lectura.

Al ser este un artículo periodístico y no un estudio académico, no es posible delinear una metodología o un marco conceptual en la investigación reportada. Sin embargo, con base en los testimonios recogidos por el autor es posible leer con claridad situaciones en las que el fomento a la lectura es atravesado por consideraciones de género, ya que, estas influyen en el contacto con la introspección, los sentimientos y en las dinámicas de relaciones familiares y de socialización con sus pares en prisión.

Uno de los ejemplos es Samir, quien cumple una larga condena por un delito “muy grave”. Dice que la lectura le ha ayudado a olvidarse de los 20 años que le quedan en prisión, y que antes de estar allí prefería salir de fiesta que leer (López Fonseca, 2022). Aquí se aprecia el mandato de género de que el hombre está en el espacio público (Tajer, 2009), no es casual que en la encuesta hecha en 2014 por Instituciones Penitenciarias en España se revele que más de la mitad de los presos leían con mayor frecuencia estando en la cárcel que estando afuera (López Fonseca, 2022).

Otro ejemplo es el que relata David, persona privada de libertad que se encarga de la biblioteca de la prisión de Estremera (Madrid). Cuenta que entre las motivaciones de los reclusos para pedir libros están la solicitud por cuentos infantiles para leer a los hijos pequeños que les visitan o los poemas cuando se acerca San Valentín (López Fonseca, 2022). En el primer motivo se aprecia el fomento lector de una figura de género que, según los informes sobre alfabetización (Salinas et al., 2019; SEP, 2019; Inegi, 2020), no suele ser quien promueve la lectura, como tienden a serlo las mujeres. En el segundo motivo están quienes decididamente buscan conmover a alguien a partir de la literatura, lo que se traduce en una acción que no es acorde a los mandatos de género para hombres.

Otro testimonio recolectado por López Fonseca (2022) es el de Mario, quien informa haberse acercado a la literatura porque sus compañeros en prisión lo animaron; lleva cuatro meses leyendo y quizá más, desde que se recogió su atestación. ¿Qué se puede notar aquí? Un tipo de fraternidad masculina diferente a la habitual, pues se fomenta la literatura y no otro tipo de interacción como es el caso de la brecha de género en instituciones escolares de nivel superior (Guevara Ruiseñor y Flores Cruz, 2017) como se mencionará en el problema específico.

Cabría la pregunta, ¿qué sucede con el contexto lector del género masculino? Aunque se han relatado algunas intervenciones que tocan la lectura y el género, se trata de dicha temática como lo hizo Şuteu et al. (2021) quienes abordaron la cuestión del placer lector en adolescentes hombres y mujeres. Las autoras de este artículo investigaron las diferencias de género relacionadas con el disfrute de la lectura, la competencia y la dificultad percibida para leer, así como el rendimiento lector en una muestra de 42 estudiantes rumanos de entre 15 y 16 años elegidos al azar. Dicha muestra forma parte de la encuesta de PISA 2018, en la que les fue posible rastrear las diferencias entre niños y niñas respecto a la alfabetización lectora.

La metodología de Şuteu et al. (2021) partió de las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿Las niñas disfrutaban leyendo más que los niños?, (b) ¿se percibe que las niñas tienen un nivel de competencia superior al de los niños?, (c) ¿tienen las niñas un nivel más bajo de dificultad para leer en comparación con los niños?, (d) ¿obtienen las niñas un mayor rendimiento en lectura en comparación con los niños?

Entre los resultados secundarios recogidos en PISA en 2018, hallaron que las diferencias de género se presentaron en todas las dimensiones estudiadas: las niñas superaron a los niños. Los resultados de ellas arrojan que su rendimiento de lectura es mayor que el de ellos y cuentan con niveles más altos respecto a disfrutar la lectura, así como también en percibir que tienen

competencia lectora. No obstante, señalan que sólo la diferencia de género en el disfrute de la lectura tuvo un alto efecto en ellas, el cual debe considerarse para la práctica educativa y también fuera de los márgenes escolares para mejorar las habilidades de lectura (Şuteu et al., 2021).

1.3.3 Promoción de la lectura con masculinidades

En el ámbito de este proyecto son valiosas las consideraciones de Arana Palacios y Galindo Lizaldre (2009) quienes subrayan que las iniciativas de promoción de la lectura orientadas por una perspectiva de género han tomado como centro de atención la lectura femenina. Es decir, en círculos y clubes de lectura en los que se procura reflexionar en torno al género, ha sido predominante la presencia de mujeres adultas, en un rango etario de entre 40 y 50 años, casadas y madres de familia; algunas de las cuales además realizan actividades laborales fuera de casa, con lo cual la excesiva carga de trabajo se vuelve un factor determinante para su comportamiento lector. Por otro lado, intervenciones similares pero enfocadas al comportamiento lector en varones son escasas.

Entre los pocos trabajos disponibles sobre fomento lector con relación a las masculinidades destaca la intervención de Cruz Santos (2017). Esta 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 potenciarán 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 virtual y horarios flexibles en los que se conectaron vía Facebook, dadas las complicaciones de reunir a todos presencialmente. El formato de sus encuestas se configuró a partir de un método mixto que incluyera recolección de datos cuantitativos y cualitativos. El primer momento fue para 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 con el fin de medir si se cumplieron los objetivos y evaluar al grupo con once preguntas que atendieron a grados de aprobación de la intervención.

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

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

La creación e implementación del círculo literario para un conjunto de varones con características heterogéneas propició un espacio de diálogo a partir del contacto con el fomento de la lectura con perspectiva de género. Desde la ideación hasta la planificación este proyecto fue pensado para un grupo intergeneracional de personas interpeladas por la identidad masculina. Sin embargo, la viabilidad se modificó debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19. De tal modo que la población objetivo se replanteó como una de pares, cuya principal característica es la vinculación grupal y social permeada por el sexo (Florenzano y Valdés, 1998) y la valoración cultural atribuida a esa diferencia sexual (Lamas, 2002).

Dado el reconocimiento que se tiene a la diversidad de masculinidades, se ha decidido usar la palabra *varones* para hablar de los participantes antes que hombres; o incluso referirlos como el grupo de pares, pues cada uno tiene diferentes expresiones de género y orientaciones sexuales.

La convocatoria fue realizada por redes sociales. Participaron 7 sujetos voluntarios, todos varones y con una identidad de género masculina, con un rango de edad que va de los 26 a los 64 años ($\bar{x} = 33.14, DE = 13.80$), aunque la mayoría de ellos están entre 26 y 28 años. 5 de estos participantes viven en la ciudad de Xalapa del estado de Veracruz, y los 2 restantes en Ciudad de México. Aunque no se preguntó en la encuesta, se encontró en el desarrollo del círculo que, de los 7 participantes, 4 son heterosexuales y 3 son homosexuales. Esto es relevante porque las lecturas interpelaron las identidades de género y orientaciones sexuales, pues se discriminó la cercanía de los textos con las historias de vida de los voluntarios porque en algunos textos la orientación sexual de los personajes se hace más o menos explícita. Con respecto a la ocupación

principal: 3 son estudiantes, 2 son trabajadores independientes, 1 es asalariado y 1 es pensionado. Sobre el grado de estudios: 1 tiene formación profesional no universitaria, 2 estudios universitarios y 4 estudios de posgrado.

En cuanto a la estrategia de animación lectora, la principal fue el círculo literario puesto que el propósito metodológico en la intervención es fomentar el disfrute de obras literarias y resaltar el aprendizaje cooperativo entre los integrantes del grupo (Pérez, 2020). Esta característica del método contiene una amplia selección de textos para cubrir gran número de intereses lectores, mientras permite la reflexión conjunta de los participantes sobre los temas vertidos en los materiales. En otras palabras, concentrarse en la relación entre texto, pensamiento y emociones evocadas por el mismo.

Con base en esto, el acervo literario se seleccionó con la premisa de que potenciara el ejercicio de la lectura por placer a partir del tema central de la convocatoria (Cruz Santos, 2017). En consecuencia, los textos representaron roles y mandatos de género, identidades masculinas, relaciones de pareja tanto hetero como disidentes sexuales, entre otros. Como se muestra en el Apéndice A.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

Al recurrir a las estadísticas de informes sobre lectura en México (Salinas et al., 2019; Secretaría de Educación Pública, 2019; Inegi, 2020) se encontró que existe un bajo índice de lectura en comparación con el de otros países y que, a su vez se expresa en diferentes factores como el analfabetismo, tradiciones escolares sobre la enseñanza de las prácticas lectoras, desigualdades sociales y afectos imbricados en la lectura.

A lo largo de los años, en las pruebas que miden el rendimiento lector a nivel global, se observó que en los datos estadísticos el panorama de Latinoamérica tiende a ser inferior que el de países considerados del primer mundo, como China, Japón, Polonia, EEUU, Alemania, entre otros. Mientras que México encabeza los resultados más bajos (Andere, 2019). Por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestra en sus resultados que los países de América Latina tienen severos déficits en cuanto a capacidad de lectura de los estudiantes de 15 años (Suro, 2019).

Exclusivamente en el panorama mexicano que reporta PISA sólo el 1 % obtuvo un desempeño de niveles altos en al menos una de las tres áreas (español, matemáticas y ciencias). Esto representa que los estudiantes que se ubican en ese porcentaje alcanzan niveles altos para 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).

También se aprecia esa recurrencia de resultados en el Módulo sobre Lectura (Molec) del Inegi (2020) en el que se explora y mide el comportamiento lector en una población de 18 y más años de edad (2 336 participantes) durante febrero de 2020. Allí se encontró que el promedio total de libros leídos en los últimos doce meses fue de 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 no leen libros y revistas que están a su alcance (Inegi, 2020).

Importa señalar que, en los resultados recolectados a lo largo de los años en PISA, se infiere que el promedio de México se ha mantenido estable (Salinas et al., 2019). En cierta medida, esa reiteración puede comprenderse por el efecto que produce el mantener una concepción antiquísima sobre la enseñanza de las prácticas lectoras con la que operan las instituciones escolares mexicanas, focalizada en la capacidad para decodificar de modo literal la prosa o desde un nivel de representación lingüístico sin profundizar en la crítica del texto (SEP, 2019).

Algunas consecuencias de esa tradición 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, páginas de Internet, foros o blogs principalmente por falta de tiempo, de interés o gusto por la lectura.

Otros factores que inciden en los índices de rendimiento bajo de la lectura en México son los económicos y las desigualdades sociales. En territorios estatales donde existe mayor capital económico se observan distinciones respecto a prácticas lectoras: 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 (SEP, 2019). No obstante, tampoco son causa y efecto, puesto que se sobredetermina con elementos del ambiente de alfabetización familiar como lo afirma Suro (2019). Esta autora sostiene que las brechas educativas tienen relación con: (a) inequidades sociales reproducidas por el propio país y (b) condiciones socioculturales de cada estudiante. Lo que cuenta es el entorno lector creado por los padres del infante y el interés de los infantes para ser lectores.

Para este trabajo cobra valor evidenciar el ideal perseguido en la medición de comportamientos lectores de una nación. Es decir, la banalidad de la lectura por sobre el efecto del crecimiento económico. En las pruebas como PISA el foco de atención está puesto sobre una lógica del progreso, lo que hace que esas pruebas sobre el rendimiento lector operen bajo una lógica que compara resultados entre países, lo que involucra de alguna manera una contienda. Esto también es factible de observar en la definición de “lectura” de Díaz Gutiérrez y Flores Vázquez (2010), misma que alude en última instancia a la utilidad que una población lectora representa 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 de 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).

Aunque restan muchos elementos más por analizar en lo que respecta a este problema general, se puede concluir que: (a) los programas nacionales en educación repercuten ampliamente sobre los resultados de lectura; (b) que 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 en un mundo globalizado; y (c) que México sí tiene lectores pero no en quienes predomine la lectura crítica y el consumo de literatura, y que tampoco se sabe qué y para qué leen.

Ahora bien, con respecto a la lectura y su relación con el género, existe una brecha que hace relucir las diferencias en el ámbito educativo y el comportamiento lector entre hombres y mujeres. De acuerdo con el Índice Global de Brecha de Género ([IGBG] 2020), México obtuvo

una brecha de género del 75.4 % que lo posiciona en el número 25 del ranking de los 153 países analizados. Según este índice, en México las diferencias entre hombres y mujeres no son grandes en comparación con los 152 países contemplados en la investigación. Pero esta cuantificación no analiza las razones de esa brecha de género.

Existen otras expresiones cuantificables que se relacionan con esa brecha de género desde algunos informes sobre lectura. 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 Estrategia Nacional de Lectura 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 las personas que fueron estimuladas con la lectura durante su infancia, más de la mitad menciona haber visto a sus padres y madres leer y contar con diferentes textos en casa siendo las mamás las principales promotoras de lectura (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 en estos últimos son recurrentes los porcentajes menores respecto a su rendimiento lector.

Surge la pregunta ¿Cómo se puede articular un eje histórico sobre estos temas? En el caso de las mujeres el acceso a la lectura se desarrolló con más fuerza a partir del siglo XIX, momento en el que se extendió la alfabetización femenina en Europa. Antes de ese periodo la educación que recibían estaba limitada a los quehaceres domésticos y cuidados de la familia. Sin embargo, el auge lector de las mujeres gestaba ya un pensamiento de rebelión, producto de las condiciones en las que vivían. Las novelas de aventuras, amores y desengaños era el género literario más

consumido por mujeres. Desde la visión masculina este tipo de producciones eran desdeñadas por considerarlas más apropiadas para la vida femenina (LCFL, 2018). Es así como por mucho tiempo el perfil lector de hombres y mujeres estuvo determinado por el género; los primeros cultivaron el intelecto, mientras que las segundas se dedicaron a expresar las emociones y los sentimientos.

El feminismo devuelve la resignificación del cuerpo a la escena, rompe con este esquema de pensamiento que rige el logos. La teoría de género cuestiona las estructuras de poder consolidadas en las sociedades. Discute las ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características “femeninas” y “masculinas” a cada sexo, a sus actividades, conductas y esferas de la vida. La simbolización cultural de la diferencia física repercute en las prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo (Lamas, 2002). De tal modo que el estudio del género no se ha centrado únicamente en el rol de las mujeres sino también en el de los hombres.

Como se evidencia párrafos atrás, existen justificaciones suficientes para entender que los esfuerzos actuales en educación y alfabetización sean mayores para las mujeres, como se refleja en el siguiente discurso:

Resaltar el derecho a la educación en el desarrollo integral de las mujeres, con la visión de crear oportunidades y centrar la atención del gobierno del Estado sobre las mujeres y niñas que por condiciones de género no tienen acceso a programas de alfabetización y educación. (Testigo púrpura, 2020)

Otro discurso que apoya la equidad para las mujeres en lo que respecta al contexto lector, es el de la directora de la OCDE, Gabriela Ramos, quien ha expresado su preocupación por los resultados que obtienen las chicas y los chicos dentro de la prueba de PISA: “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 disparidad, Gabriela Ramos resalta que tales resultados reflejan el efecto de la división entre niños y niñas donde los estereotipos establecen qué pueden o no hacer según su género. Y destaca que, en materia de equidad 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 sean quienes únicamente planchan la ropa (Forbes Staff, 2019).

Esto que se refleja en una gran parte de las infancias luego se manifiesta de diversas maneras en otras etapas de la vida. Estudios como el de Codruța Gavrilă (2019) en Rumania y el de Guevara Ruiseñor y Flores Cruz (2017) en México demuestran la cotidianidad de esa brecha de género en instituciones escolares de nivel superior. La primera autora realizó un estudio para determinar si existe una preponderancia de superación académica en universitarias y bajo rendimiento académico en universitarios. La hipótesis se centra en los mandatos asociados al género femenino que han sido desarrollados en estudios especializados: la docilidad y el conformismo. El grupo muestra constó de 284 alumnos matriculados en primer año de estudios, 143 de la Facultad de Letras y 141 de la Facultad de Matemáticas y Ciencias de la Computación; en el criterio de pertenencia de género, la muestra fue de 55 sujetos masculinos y 229 femeninos (Codruța Gavrilă, 2019).

Tras el análisis comparativo de los dos grupos, es decir, individuos académicamente con pocos logros y aquellos sobresalientes, Codruța Gavrilă (2020) reveló que la alta frecuencia de

los logros excesivos en las mujeres y de los logros insatisfactorios en los hombres representa una realidad con diversas explicaciones. Una de ellas es que hay factores de personalidad asociados al género femenino como el conformismo social y la conciencia, que son determinantes para que haya un alto rendimiento académico. Ello se debe a que cumplen fácilmente con los requisitos del personal docente como las tareas académicas, lo que se traduce en una mejor adaptación a las demandas dentro de la esfera de la educación superior. El contraste con el género masculino es respecto a una personalidad inconformistas y con mayor grado de independencia, por lo que difícilmente se ajustan a las solicitudes de la educación formal. La consecuencia se refleja en un bajo rendimiento académico. En este estudio concluyeron que el sistema rumano de educación favorece a las mujeres porque las actividades de evaluación utilizadas se centran en el factor verbal, mientras que otros tipos de evaluación basados en la acción, la aplicación y las técnicas benefician a los hombres.

En relación con lo anterior, pero con un cariz violento, el estudio de Guevara Ruiseñor y Flores Cruz (2017) analiza el desempeño en matemáticas de mujeres universitarias del área Químico-Biológica y de Psicología; en quienes encuentran que a las primeras les rodea un clima más hostil que a las segundas. En sus resultados muestran que la violencia que padecen las estudiantes proviene incluso desde el bachillerato, cuando se enfrentaban a expresiones devaluatorias por parte de los profesores de matemáticas.

Las autoras afirman que las estudiantes se sienten incomodadas y en constante malestar por las clases de matemáticas de profesores que las tratan despectivamente, ya que propician un ambiente que dificulta y vulnera su derecho al aprendizaje; sobre todo que no hay instancias en las cuales denunciar. Los efectos se visualizan en estrategias que las estudiantes efectúan para

salvaguardarse, como ausentarse de las clases, lo que afecta su rendimiento en la materia y, a su vez, se trasmite el mensaje de que las matemáticas no son para ellas.

El rol que muestran esos profesores 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, ya que tampoco suelen saber procesar verbalmente las experiencias sensibles. En ese sentido, parece cruzarse con la dimensión afectiva del comportamiento lector (Cerralc, 2011), pues la lectura se ancla a una adquisición del aprendizaje llevado al grado de los afectos y anudado al proceso imaginativo (Domingo Argüelles, 2019).

De un supuesto similar parte Lomas (2007), pues asevera que los chicos rechazan el orden escolar por valorarlo afeminado o escasamente viril. Si se toma en cuenta que, en las tribus masculina todo lo relativo a afectos y emociones son minusvaloradas por representar debilidad se comenzará a comprender cómo la lectura vulnera la identidad masculina de los hombres, como se intenta indagar en el problema concreto.

Dentro de la relación entre lectura y género masculino se ha generado una ausencia en el campo de las investigaciones sociales e intervenciones de promoción de la lectura con hombres. Bajo este hecho es factible articular los efectos de la división sexual y el comportamiento lector

masculino para inferir que los mandatos de género no están exentos en la disposición por la lectura placentera.

La relevancia del género masculino en un contexto lector ha sido poco abordada desde las ciencias sociales, y es en parte a que la lectura se ha visto como algo “del género femenino”, pues *El hombre*:

Investido con los atributos del héroe, contiene las emociones, ya que afectarían a su afán de éxito en la aventura, aunque hoy esa aventura no consista en matar dragones y en salvar a las princesas sino en esgrimir currículos, en liderar iniciativas, en obtener un mayor salario, en ser emprendedor, en tener iniciativas y en ascender en la escala social (Lomas, 2007, p. 93)

El peso del género, entre lo que un hombre debe ser en la sociedad representa siempre una carga en la construcción de los sujetos y que en el caso de los varones los mandatos de masculinidad inciden en el área afectiva, lo que se sospecha que repercute en gran medida en su relación con la lectura placentera. Pareciera que el problema con la socialización de las masculinidades es entonces alejarse de las experiencias sensibles, de aquellas que requieren esfuerzo mirar los sentimientos.

En ese sentido se relaciona con el comportamiento lector, pues los hombres tienden a decantarse por aquellas lecturas que parecen ser meramente objetivas, como las matemáticas o las ciencias naturales o duras. En la formación de los gustos está “la distinción”, pues esta funciona para construir las disposiciones sociales que subyacen a los consumos e inclinaciones de cada individuo para elegir ciertas prácticas o bienes materiales y culturales (Araya Jiménez, 1994). En otras palabras, los procesos de alfabetización y fomento lector no se desembarazan del género.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

Derivado de lo anterior se presenta como indispensable explorar el nudo entre lo cognitivo y lo afectivo como campo de acción determinante para el proceso de aprendizaje. En este proyecto la lectura, ya que allí se viven momentos de felicidad, pasión y hasta catarsis. Como parte del proceso de la intervención se encontró la oportunidad de investigar a posteriori a los varones participantes, para conocer su comportamiento lector en relación con la lectura placentera. También observar y reflexionar sobre su interacción en un círculo literario entre varones desde textos con perspectiva de género. En las siguientes líneas se dará espacio para reportar los resultados de la encuesta utilizada para recabar información sobre el comportamiento lector.

2.2.2.1 Perfil lector. El instrumento empleado para la caracterización del comportamiento lector masculino del grupo está dividido en cuatro módulos: autopercepción, hábitos lectores, escenas transmediales y lectura en la infancia. Específicamente en el módulo de autopercepción, los sujetos reportaron que la comprensión de los textos les resulta muy difícil en 28.6 % de los casos (dos varones), difícil en 14.3 % (un varón), intermedio en 42.9 % (tres varones) y fácil en 14.3 % (un varón) (Figura 1). Asimismo, cuando se les pide comparar cuánto leen con respecto a un año atrás, 42.9 % (tres varones) dice leer menos, 42.9 % (tres varones) lee igual y sólo 14.2 % (un varón) lee más (Figura 2).

Figura 1

Nivel de dificultad/facilidad que los participantes reportan con respecto a la comprensión de los textos que leen

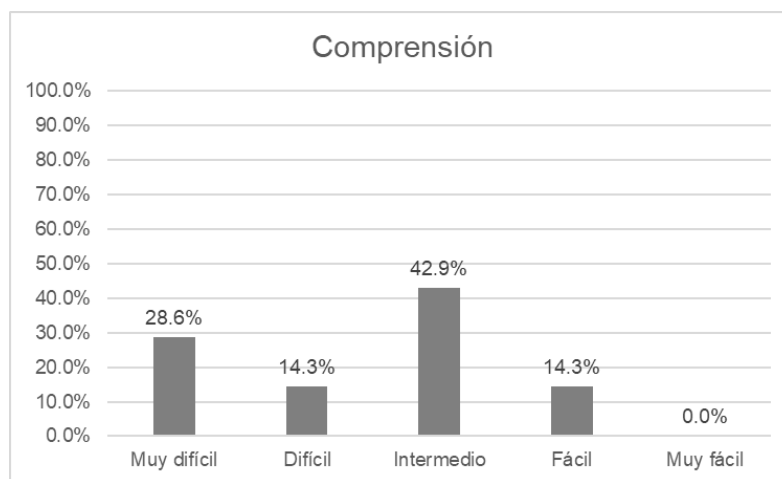
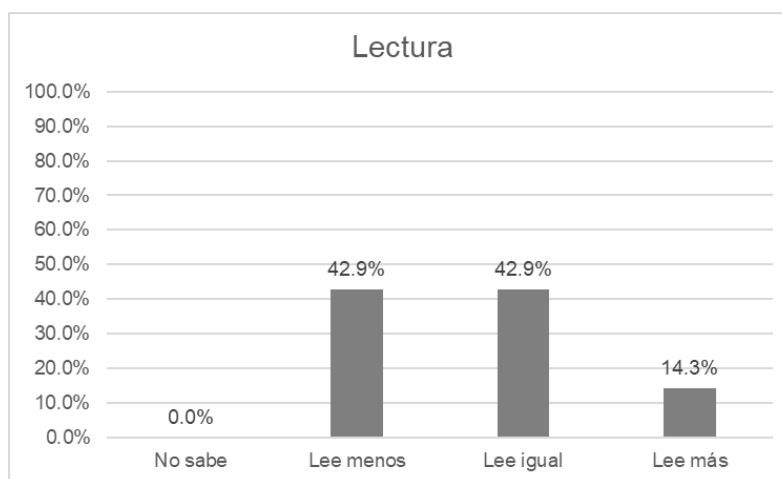


Figura 2

Comparación que hacen los lectores sobre la cantidad de lecturas con respecto a un año atrás



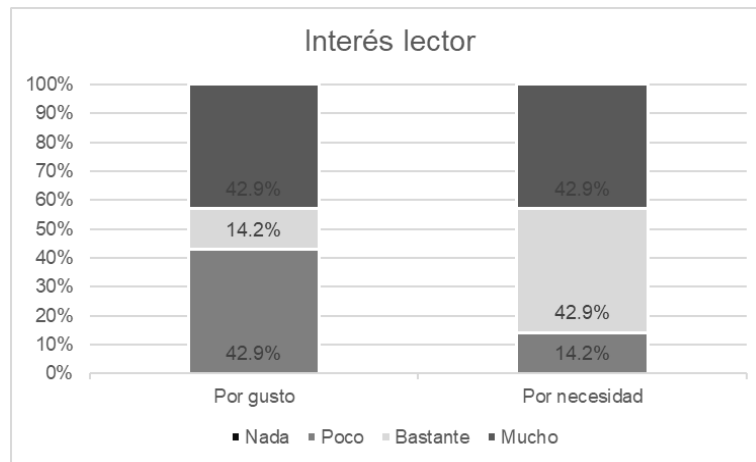
Ambas figuras (la 1 y la 2) contribuyen a definir el perfil lector de los participantes que es similar a lo que los autores aquí citados han señalado (Arana Palacios y Galindo Lizaldre, 2009; Salinas et al., 2019; Suteu et al., 2021). Y también lo que los estudios de género de varones y las masculinidades permite sostener con respecto al comportamiento lector de los hombres. Esto es: que tienen “mal” desempeño lector, que no leen o leen menos que las mujeres.

Por supuesto, aquí no se incluyen datos con respecto al comportamiento lector de las mujeres, por lo que debe quedar claro que el objetivo que se persigue no es establecer comparaciones con respecto a ellas sino entender el comportamiento de este grupo.

Por otro lado, si se les pregunta por el interés que sienten por las lecturas que realizan por gusto, 42.9 % (tres varones) dice que siente mucho interés, 14.2 % (un varón) dice sentir bastante y 42.9 % poco (tres varones). En cambio, sobre las lecturas que realizan por necesidad, 42.9 % (tres varones) dice sentir mucho interés, 42.9 % (tres varones) siente bastante interés y sólo 14.2 % (un varón) siente poco interés (Figura 3).

Figura 3

Interés que los participantes dicen sentir por las lecturas que realizan por gusto y por necesidad



Este resultado parece particularmente relevante porque está hablando de que incluso cuando este grupo de hombres lee por gusto, la lectura les genera poco interés. Es decir, la lectura utilitaria les despierta bastante o mucho interés en 85.8 % de los casos (6 varones, considerando ambas respuestas) en oposición al 57.1 % (4 varones, considerando ambas respuestas) cuando la lectura se hace por placer. Esto abona a la idea de que los hombres se

inclinan por el uso utilitario de la lectura. Sin embargo, sigue pendiente investigar para reconocer qué están leyendo y para qué lo están leyendo. Los datos obtenidos nos remiten al problema concreto sobre el que se desarrolló el proyecto de promoción de la lectura en este grupo en particular.

2.2.3 Objetivo general

Incidir en el comportamiento lector en un conjunto de varones con características heterogéneas a través de un círculo literario virtual para contribuir al fomento de la lectura placentera de los participantes mediante estrategias de animación lectora. Además, favorecer la lectura placentera en voz alta mediante textos literarios y ensayísticos; a su vez, incentivar la lectura dialógica con perspectiva de género; y coadyuvar al acceso de la cultura del grupo constituido mediante la entrega de la antología “No nacemos hombres” (material producto del círculo).

2.2.4 Objetivos particulares

1. Incidir en el comportamiento lector en un conjunto de varones con características heterogéneas a través de un círculo literario virtual.
2. Contribuir al fomento de la lectura placentera de los participantes mediante estrategias de animación lectora.
3. Favorecer la lectura placentera en voz alta mediante textos literarios y ensayísticos.
4. Incentivar la lectura dialógica por medio de textos con perspectiva de género.
5. Coadyuvar al acceso de la cultura del grupo constituido mediante la entrega de la antología No nacemos hombres (material producto del círculo).

2.2.5 Hipótesis de la intervención

La intervención de un círculo literario virtual con perspectiva de género incidirá favorablemente en el comportamiento lector, respecto al placer por la lectura, de un grupo de varones con características heterogéneas mediante estrategias de animación lectora como la lectura en voz alta y dialógica de textos literarios y ensayísticos con perspectiva de género que, a su vez, coadyuvarán en el acceso de la cultura de ese mismo grupo con la entrega de la antología “No nacemos hombres” (material producto del círculo).

2.3 Justificación

El presente trabajo académico está atravesado por cuatro motivaciones que sobresalen por ceñirse ideológicamente a algunas necesidades del contexto contemporáneo, pero también a las convenciones inherentes a pertenecer a una organización particular. Así es como contiene justificaciones institucionales, pero también sociales, metodológicas y personales.

La primera de estas motivaciones del proyecto es la institucional, enlazada con el desarrollo de competencias lectoras en un grupo específico de acuerdo con los lineamientos del programa de la EPL (<https://www.uv.mx/epl/>). En este caso los esfuerzos se han dirigido hacia incidir en el comportamiento lector masculino para acercar a los varones a la lectura placentera. Esto ha cobrado sentido tras mostrar la ausencia de proyectos e investigaciones sobre esta población y desde un enfoque que contemple a los varones como sujetos también afectados históricamente por el género en lo que respecta al ámbito de la lectura.

Dicho de ese modo, la visibilidad de los efectos subjetivos de los mandatos de género en la masculinidad en un contexto lector es una justificación social del proyecto, pues han ocasionado una brecha de género que ha mermado la capacidad de los varones socializados como hombres disfrutar de la lectura placentera.

Hablar de la ausencia de investigaciones sobre relación entre la lectura y los varones en un proyecto como este significa abonar a la temática de masculinidades desde el fomento lector. Desde esta perspectiva, este proyecto se justifica por ser un caso más que incluir en lo que respecta a la metodología para trabajar el fomento lector desde las masculinidades.

Finalmente, la selección de esa población y temática parte de las motivaciones del autor, con la finalidad de encontrar otras vías para desarrollar los temas de masculinidades. Mantener este enfoque sobre actividades de fomento lector contribuye positivamente no sólo a niveles educativos, se cree que también indirectamente a deudas sociales, en el caso de que otros investigadores o promotores de lectura busquen otras vías sobre lectura y masculinidad o género.

2.4 Estrategia de la intervención

La gestión de un proyecto cultural permite optimizar recursos para conseguir los mayores resultados con las herramientas que se tienen al alcance (Rosselló Cerezuela, 2007). Uno de los medios (teóricos) que se contemplaron para orientar este trabajo fue la tradición en investigación social. Se siguió el método de estudios de caso principalmente porque la problematización establecida sobre la ausencia de investigaciones e intervenciones sobre el comportamiento lector masculino refiere a una situación técnicamente singular (Durán, 2012).

De acuerdo con Durán (2012), los estudios de caso frecuentes en la investigación cualitativa representan un proceso de indagación centrado en describir y examinar sistemáticamente y a profundidad un fenómeno o situación específica. Y añade que el trabajo analítico en estos procesos se amarra al contexto (temporal, espacial, económico, político, cultural), es decir, sitúa la complejidad del caso para aprender lo más posible del mismo y crear conexiones entre teoría y práctica. Por ello esta es una característica de la acción inducida

cuando se le considera como método; a partir de ella se generan ideas que retroalimentan nuevas relaciones y conceptos.

La exigencia de flexibilidad y adecuación a las situaciones emergentes dentro de los estudios de caso (Durán, 2012) torna relevante su aplicación en el proyecto de fomento lector con varones. Además, el uso de diferentes herramientas mixtas, tanto cualitativas como cuantitativas, coadyuvan a la estructura argumentativa (Hernández Sampieri, 2014; Sautu, 2005), pues la intención de triangular métodos representa una búsqueda más profunda que añade rigor y complejidad al objeto de estudio (Durán, 2012). No obstante, se reconoce que la intervención no es propiamente una investigación, aunque sí incluye una parte de ello en su intento por recolectar información sobre el comportamiento lector del grupo participante. Además, coincide con el estudio de caso en el sentido de que genera posibilidades para aprender por medio de la experiencia (Durán, 2012) en lo que respecta no sólo al fomento lector sino también a la teoría de género en un contexto lector.

Cabe agregar que en las investigaciones de estudio de caso se construyen argumentos basados en numerosas fuentes para crear proposiciones teóricas que guíen la recolección y análisis posteriores (Hernández Sampieri, 2014); un ejemplo es el problema concreto del proyecto de intervención. Pero antes tuvo que haber una inquietud con la cual comenzar a formular preguntas. Así, en temas operativos, cada gestor cultural —como se les debe llamar según Rosselló Cerezuela (2007)— deberá escribir de manera sistemática los aspectos que le garantizarán cumplir con esa curiosidad o molestia que lo impulsa a llegar a campo.

Ya se ha descrito una parte de la estrategia de intervención a nivel metodológico, aún queda mencionar los instrumentos usados para cumplir los objetivos: (a) la encuesta modificada (ver Apéndice B) para conocer el comportamiento lector masculino proveniente del paradigma

cuantitativo para establecer descripciones estadísticas a nivel nominal y ordinal; (b) el registro observacional en la bitácora que complementó al cuadro de vaciado en el que se capturaron los discursos grabados dentro de las 10 sesiones del círculo literario (ver Apéndice C), este instrumento se inclina hacia el paradigma cualitativo; (c) las entrevistas semiestructuradas y a profundidad (ver Apéndice D) que investigan la percepción tanto individual y grupal de la vivencia de los varones que dialogaron sobre textos con perspectiva de género, igualmente corresponde al paradigma del instrumento anterior; y por último (d) la encuesta Likert por lecturas (ver Apéndice E), aquí se utiliza un enfoque mixto ya que se usaron registros de las entrevistas para complementar el punteo que los participantes hacen sobre el nivel de agrado o desagrado con respecto a la antología *No nacemos hombres*.

Ahora, en términos de planeación y operación de las estrategias de intervención, estas fueron: (a) crear en Canvas la convocatoria sobre el círculo literario (ver Apéndice F), y compartirla por redes sociales a partir de conocidos y conocidos de conocidos; (b) aplicar la encuesta modificada a través de Google Forms; (c) seleccionar las lecturas y crear las cartas descriptivas (ver Apéndice G); (d) crear el grupo de WhatsApp (ver Apéndice H) para enviar la liga de acceso en Zoom, herramienta para implementar el círculo literario virtual; (e) elaborar y aplicar la encuesta Likert por las lecturas utilizadas en el círculo; (f) construir y organizar una fecha para las entrevistas a profundidad, algunas fueron por Zoom y otras presenciales; (g) digitalizar la antología *No nacemos hombres*; y (h) buscar textos de interés de los participantes (ver Apéndice I).

En este nivel de estrategias de intervención, cabría retomar algunas de las ya enunciadas. Una sería sobre la convocatoria: esta se difundió por redes sociales como Instagram, Facebook y WhatsApp mediante una animación publicitaria. La convocatoria estuvo dirigida a personas a

quienes les interpelara la identidad masculina; por ende, podrían haber sido hombres, hombres trans o personas no binarias, sin importar su orientación sexual o expresión de género, cuyo único requisito fue que supieran leer. Durante su promoción se especificó que los materiales se leerían con perspectiva de género y una evidente representación de la diversidad de masculinidades, con la finalidad de no sólo informar sino también atraer a público interesado en el tema.

Una segunda estrategia es el plan de trabajo: cada sesión requirió de la redacción de cartas descriptivas del círculo literario correspondientes a 10 sesiones de 90 minutos como mínimo o 120 minutos como máximo vía Zoom, en el horario de 1 a 3 p.m. Se planteó un objetivo general para las actividades de la intervención que coincida con generar un espacio de diálogo a partir de la experiencia lectora emergente del fomento de literatura con perspectiva de género entre los varones participantes. Mientras que se formularon objetivos específicos por sesión y según el texto para dinamizar las preguntas detonadoras y al mismo material literario, estos versaron sobre: (a) dialogar sobre el texto, la situación y el rol de los personajes; (b) estimular la imaginación y el reconocimiento de emociones a partir de la literatura; (c) presentar con las TIC una forma distinta de acompañar la lectura (uso de YouTube) y (d) socializar la lectura en voz alta de los textos traídos a la última sesión.

Cada sesión se compuso por un inicio, un desarrollo y un cierre. La primera parte en tan sólo la primera sesión incluyó la presentación del objetivo del círculo, la presentación de los participantes y el promotor lector, así como el encuadre; este se definió como el marco delimitado por las reglas de convivencia en el que se anunció: (a) el tipo de textos por leerse (cuento, ensayo o poema) (b) solicitar la notificación de las ausencias previo a cada sesión; (c) señalar que el círculo sería un espacio de diálogo colectivo entre varones que fomentaría el

respeto por las diferencias (d) se conversaría a partir del texto leído y se daría un momento para cada una de sus apreciaciones; y finalmente (e) que no hay respuestas correctas debido a que no era un examen y cada uno tendría la libertad de opinar desde su experiencia lectora.

Además, en cada momento inicial de las posteriores sesiones se solicitó a los participantes un resumen de la sesión anterior. En la segunda parte se comenzaba con la semblanza previamente enviada al chat de WhatsApp, la cual era breve e introducía algunos datos del escritor o escritora (esta parte se convirtió en la inicial a partir de la segunda sesión, al igual que recordar la sesión anterior). Luego se incorporaba la lectura en voz alta del material seleccionado, algunos textos cortos fueron leídos por el animador lector y otras más largas se dividieron entre los integrantes del círculo. Le sucedió una ronda de preguntas detonadoras de la comprensión lectora relacionadas con las sensaciones frente a lo escuchado, las palabras sin entender, lo que comprendieron del texto expuesto, los temas centrales, los roles fungidos por los personajes, la relación entre la situación expuesta, la conexión con el contexto mexicano y la interpretación de las imágenes expuestas. Las preguntas variaron según el contenido de cada lectura y el diálogo literario armado por los propios varones.

La tercera parte fue el cierre: se solicitó a los participantes que pudieran sintetizar lo sucedido y aprehendido/aprendido en las sesiones, esperando que una o dos personas hablaran según la voluntad de los lectores. En algunas sesiones —en el inicio o en el final— se integraron lecturas gratuitas o promoción de los libros o compilaciones a los que pertenecían algunas lecturas de la antología *No nacemos hombres*, mostrando un audio o sus índices: el poema *Valium* de Castellanos (2020), el libro de Casciari (2017) *El mejor infarto de mi vida*, y la compilación de la que se reajustó una sesión porque el grupo deseó leer un título de los que vio

en *No nacemos machos. Cinco ensayos para repensar el ser hombre en el patriarcado* del colectivo *La Social*.

En cuanto a la selección de las lecturas o cartografía lectora, se contempló la perspectiva de género ya que muestra la injusticia y desigualdad cotidiana dentro de la interacción entre hombres y mujeres (Azamar, 2013). Es decir, se trata de una visión con la cual apreciar los textos. Por esta razón la antología *No nacemos hombres* contiene materiales escritos y audiovisuales en donde aparece la representación de roles y funciones de género a nivel individual y de pareja; a su vez, se integraron lecturas que abarcaran el concepto de Masculinidades y generaran mayor alcance para la identificación de los varones con los personajes o la situación narrada. Por añadidura se eligieron producciones literarias que mostraran masculinidades de las disidencias sexuales. La diferenciación de cada uno de estos tópicos por lectura aparece en el Apéndice A.

Un tercer complemento de la intervención fueron las herramientas de animación lectora que sumaron a la metodología de los círculos literarios y a las acciones dialógicas proyectadas. Estas fueron: lectura en voz alta, lectura gratuita, preguntas detonadoras, imaginar escenarios, promoción de libros con material auditivo y audiovisual. Como ya se abordó, el círculo literario fue la principal, sin embargo, la segunda estrategia medular en el proyecto fue la lectura en voz alta que según la Fundación Germán Sánchez Ruipérez invita a los que escuchan a interpretar oralmente aquello que fue leído, junto al ejercicio de dar una versión particular de ello.

En esto se conservaron algunos supuestos de Cassany (2007): siempre que alguien escuche un discurso leído se tiene la posibilidad de ser activo en el proceso y dialogar con ese material. Además de que es suficiente con que cada lector que ha escuchado aquel texto

compartido identifique lo que le atrapó, sin que sea menester digerir palabra por palabra, religiosamente o de manera obsesiva como las tradiciones educativas establecen.

La siguiente estrategia de animación lectora que incidió sobre la comprensión lectora del texto, convergió con la construcción imaginaria de desarrollos o finales diferentes en las historias del texto. Fungían como ese espacio de libertad en el que los lectores imaginaron con sus propias referencias y deseos un texto diferente al que escucharon, para generar también nuevos sentidos del tema contenido en el material literario. En lo que respecta a lecturas gratuitas, se realizó una en voz alta por parte del animador lector, el poema *Valium* de Castellanos (2020) al inicio de la segunda sesión y otra por medio de un audio con la reseña del libro *El mejor infarto de mi vida* de Casciari (2017) al final de la tercera sesión; el sentido de mostrarlas fue por mera promoción lectora, sin esperar diálogo a cambio, y como continuación temática a una lectura asignada para la sesión. Finalmente, sobre el uso de material audiovisual se recurrió únicamente a un ensayo breve de Casciari (2017) llamado *Me hago cargo*. No obstante, al finalizar la sesión se comentó que ese texto lo tendrían en la antología *No nacemos hombres*.

2.5 Procedimiento de evaluación

El instrumento empleado para encuestar a los participantes fue una versión modificada del diseñado por el Cerlalc (2014). Este instrumento consta originalmente de 11 módulos distribuidos en 65 indicadores.

Dados los objetivos de esta intervención, se han empleado exclusivamente aquellos directamente vinculados con la lectura placentera. Así pues, se han mantenido los siguientes módulos: (a) autopercepción (5 ítems), (b) hábitos lectores (4 ítems), (c) escenas transmediales (1 ítem), y (d) lectura en la infancia (2 ítems). El primero se refiere a la autopercepción del sujeto como lector y se explica como la manera en que se percibe o califica una persona a sí misma

(Ramírez y Barragán, 2019). En este módulo se incluyen los siguientes ítems: (a) el grado de comprensión de un texto, (b) comparación de la cantidad de lectura con respecto a un año atrás, (c) el nivel de interés por la lectura según se realiza por gusto o necesidad, (d) la utilidad de la lectura y (e) la apreciación de la lectura.

El segundo módulo se refiere a un constructo psicológico vinculado con una actitud positiva hacia la lectura, configurado dentro de un proceso de socialización en el que se transmiten prácticas culturales como el uso del material escrito, las motivaciones y los objetivos para leer (Larrañaga y Yubero, 2005). En este se incluyen los siguientes ítems: (a) las principales razones para leer y su frecuencia, (b) el tipo de lecturas que se consumen por gusto y necesidad, (c) las principales motivaciones para no leer (tanto), y (d) las actividades que se realizan en el tiempo libre.

El tercero, escenas transmediales, hace referencia a entornos en que las prácticas de lectura se efectúan acompañadas o sostenidas por dispositivos como *smartphones* o *laptops*, de modo que el acto de leer interactúa, se enriquece o es interrumpido por múltiples estímulos (Albarello, 2019). Se entiende que la lectura en un entorno cada vez más digitalizado resulta cualitativamente distinta a cuando se da en soporte de papel. En este se ha mantenido un sólo ítem que explora la frecuencia de las actividades de tiempo libre.

Por último, el cuarto módulo, lectura en la infancia, hace referencia a las personas que influyeron durante la infancia del lector para adentrarse en el mundo de la lectura. De este sólo se consideraron dos ítems: (a) quién solía leerle y con qué frecuencia, y (b) qué personas considera que influyeron para que lea. Además, se han incluido algunas preguntas para caracterizar socio-demográficamente a los participantes.

Las técnicas de recolección durante el desarrollo del círculo de lectura con perspectiva de género fueron un registro observacional sobre la asistencia de cada voluntario y una bitácora de campo. Esta última se articula con el instrumento de un cuadro de vaciado donde captar los discursos grabados que hablan sobre las categorías de lectura dialógica y participaciones de los varones del grupo.

Dicho cuadro aborda 4 indicadores en las dos categorías usadas, sustentadas en la teoría dialógica del aprendizaje. Para la lectura dialógica se consideró: (a) la interacción entre pares, es decir, cuando se responden entre sí, (b) la relación del texto con la cotidianidad, (c) los comentarios que comienzan a alejarse del texto, y (d) las estrategias individuales como escribir notas mientras los demás hablaban, con la finalidad de rescatar comentarios o ideas durante el turno de alguien más.

Para la categoría de participaciones se contemplaron los siguientes indicadores: (a) las participaciones voluntarias (como pedir la palabra); (b) los comentarios que se sujetan al texto (época, autor, etc.) ya que se compartió una semblanza del autor, previo a la sesión; (c) las intervenciones del animador lector para mantener el diálogo, es decir, cuando ya no conversaban entre sí; y (d) las apreciaciones subjetivas frente al texto, que tiene que ver con la relación personal de cada uno con lo leído.

Para la fase posterior al círculo se utilizó la técnica de entrevistas a profundidad y encuestas tipo Likert. Para la primera se diseñó un cuestionario para conocer la percepción sobre las lecturas con perspectiva de género y registrar la vivencia del grupo de varones dialogando sobre literatura; además de consultar por las impresiones y sugerencias que podrían aportar al círculo literario hecho. Y la segunda para indagar sobre el grado de gusto o desagrado por las lecturas en voz alta que se ofrecieron en la intervención.

En esta misma fase se elaboró un cuadro de vaciado para conocer quiénes de ellos aceptarían el envío de la antología digital *No nacemos hombres* (material producto del círculo) y aceptar de regalo un libro digital afín a sus intereses.

2.6 Procesamiento de evidencias

Para procesar las evidencias se organizaron y analizaron los datos recabados en (a) la encuesta modificada de Cerlalc (2014) (b) la triangulación de la bitácora observacional con la lista de asistencia durante el desarrollo del círculo literario (c) la recolección de discursos categorizados por sesión y relacionados con la lectura dialógica (d) las participaciones (e) el impacto de las lecturas expuestas con la encuesta Likert sobre el nivel de agrado o desagrado por lectura (f) la inclusión de los resultados generales de las entrevistas a profundidad.

El procesamiento de la encuesta modificada de Cerlalc (2014) empezó desde la adaptación al proyecto de intervención sobre incidir en el comportamiento lector que, además de su elaboración, se trasladó el instrumento al formato de Google Forms para aplicarlo virtualmente. En lo posterior se extrajo la información para plasmarla en un conjunto de datos Excel en donde se muestra por hojas: (a) las respuestas posibles (b) el conjunto de datos con el puntaje asignado por respuestas (c) el libro de códigos que incluyó el número de dimensiones, variables (una de razón [la edad] y el resto nominales y ordinales) y la descripción del ítem al que corresponden (d) los ítems de la dimensión sociodemográfica con sus frecuencias y porcentajes (e) los ítems de la dimensión autopercepción con sus frecuencias, porcentajes y tablas/figuras (en lo sucesivo las siguientes dimensiones también incluyeron frecuencias, porcentajes y tablas/figuras); (f) la dimensión hábitos; (g) la dimensión escenas transmediales; y finalmente (h) la dimensión lectura en la infancia (ver Apéndice J).

En lo que respecta a la asistencia, esta fue una lista con la cual registrar las presencias y ausencias, así como sus avisos y justificantes en caso de aplicar; este conteo sirvió para valorar el interés y compromiso que mantenían para con el círculo literario. Resulta útil para las recomendaciones ya que se reportan incidencias por las conexiones, horarios e integrar la importancia de las ausencias en un grupo que se va constituyendo.

Para procesar las evidencias del desarrollo del círculo literario se contempló al registro observacional como complemento a los cuadros de vaciado de los discursos asociados con las categorías de lectura dialógica y participaciones. Cada una contiene indicadores con los cuales vincular aquellas contribuciones de los varones (enunciadas en el apartado Procedimiento de evaluación), y a su vez se articulan con los indicadores propios de los cinco objetivos particulares expuestos en el capítulo 2 (ver el punto 2.2.4). Al integrarse este cuadro basado en valoraciones de la teoría dialógica del aprendizaje, los discursos se triangularon con el marco conceptual teórico y con los casos asociados a la intervención. Esto se realizó por sesión, y sirvió también para hacer el vaciado de aquellos discursos que se relacionaran con el impacto del género literario de las lecturas de la antología *No nacemos hombres*. Aquí se integró aquel cuadro de registro que anota quien o quienes desearon dicha antología y un libro o texto como regalo al concluir su participación en el círculo.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

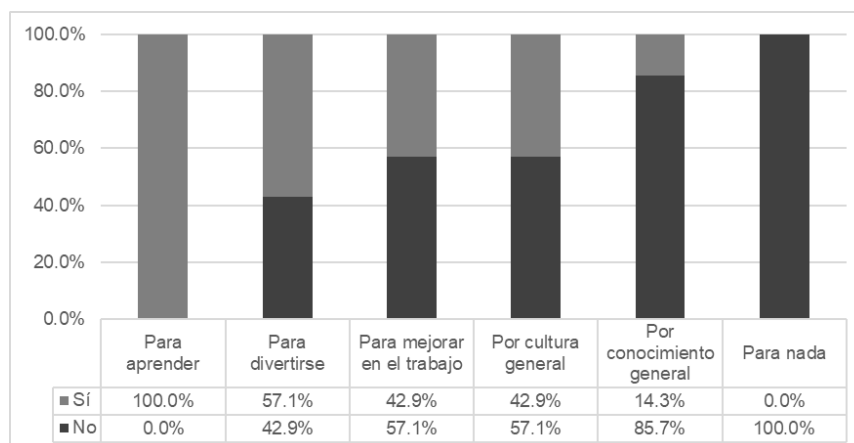
En esta sección se exponen los resultados de todos los instrumentos usados, triangulados con el marco referencial, los casos del estado del arte y, principalmente, los objetivos planteados en la intervención. Estos últimos se consideraron desde el inicio de la redacción en cada uno de los apartados en los cuales se retoman los indicadores propuestos en el procedimiento de evaluación (ver Apéndice K). La identidad de los participantes se sustituyó por otros nombres para mantener la confidencialidad; los seudónimos agregados mantienen el formato que establece la *American Psychological Association* (2022).

3.1 Resultados de la encuesta inicial

En lo tocante a la utilidad que los participantes consideran que les ha reportado la lectura, el 100.0 % dice que le ha servido para aprender, 57.1 % (cuatro varones) dice que le permite divertirse, a 42.9 % (tres varones) le ha permitido mejorar en el trabajo, 42.9 % (tres varones) lee para conseguir mayor cultura general y 14.3 % (un varón) piensa que le ha aportado conocimiento. En suma, cada participante considera haber obtenido algo a través de la lectura (Figura 4). Esto se relaciona con la información previa que muestra una preponderancia de lecturas hechas por gusto, al haber 4 participantes que sí leen por algo más que enriquecer conocimiento (diversión).

Figura 4

Propósitos para los que la lectura ha servido a los participantes



Por otro lado, sobre la apreciación de la lectura, en la Tabla 1 pueden verse las respuestas concentradas de los participantes: 28.6 % (dos varones) y 14.3 % (un varón) están de acuerdo y completamente de acuerdo, respectivamente, con la afirmación: Sólo leo si tengo que hacerlo. A 28.6 % (dos varones) de los participantes no le gusta intercambiar libros o revistas con sus amigos. 14.3 % (un varón) de los participantes encuentra difícil terminar de leer un libro. Y un 14.3 % (un varón) está de acuerdo con la afirmación: No puedo permanecer leyendo por más de unos pocos minutos. Eso en términos de comportamiento lector muestra conductas que no están inclinadas por la lectura placentera. No obstante, se detectan otras afirmaciones donde al menos tres (42.8 %) o cuatro (57.1 %) de ellos están totalmente de acuerdo con que les gusta hablar con otras personas de sus lecturas y visitar sitios como librerías, quioscos o bibliotecas, y hasta recibir libros como obsequio.

Tabla 1*Aprobación o desaprobación frente a escenarios de lectura*

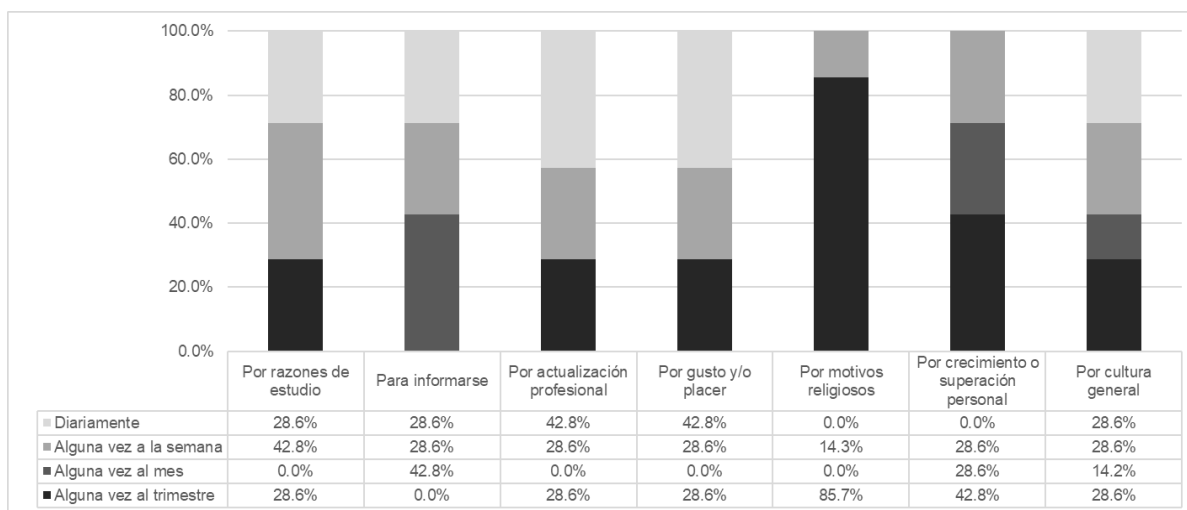
	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
Solo leo si tengo que hacerlo	1	14.3%	3	42.8%	2	28.6%	1	14.3%
Para mí leer es perder el tiempo	7	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Leer es uno de mis pasatiempos favoritos	1	14.2%	2	28.6%	2	28.6%	2	28.6%
Me gusta hablar con otras personas sobre lo que leo	0	0.0%	2	28.6%	2	28.6%	3	42.8%
Me alegro de recibir un libro como regalo	0	0.0%	1	14.3%	2	28.6%	4	57.1%
Disfruto visitando librerías y quioscos	0	0.0%	1	14.3%	3	42.9%	3	42.8%
Disfruto visitando bibliotecas	0	0.0%	2	28.6%	1	14.3%	4	57.1%
Me gusta intercambiar libros y revistas con mis amigos	2	28.6%	1	14.3%	3	42.8%	1	14.3%
Se me hace difícil terminar de leer un libro	1	14.3%	1	14.3%	5	71.4%	0	0.0%
Se me hace difícil leer en pantallas	0	0.0%	2	28.6%	3	42.8%	2	28.6%
No puedo permanecer leyendo por más de unos pocos minutos	2	28.6%	4	57.1%	1	14.3%	0	0.0%
Me gusta leer en pantallas	2	28.6%	3	42.8%	2	28.6%	0	0.0%

Con respecto al módulo Hábitos, el primer indicador señala las principales razones para leer y la frecuencia con la que leen los participantes. Considerando las razones que motivan la lectura Alguna vez a la semana y Diariamente, las que se reportan con mayor frecuencia en 71.4 % (cinco varones) de las ocasiones, en ese orden, son: Por actualización o perfeccionamiento profesional, Por gusto y/o placer y Por razones de estudio. En cambio, las que se reportan con menor frecuencia son Por motivos religiosos, en 85.7 % de los casos (seis varones), y Por crecimiento o superación personal, en 42.8 % (tres varones) de las ocasiones. Si se retoman los

conceptos de lectura utilitaria y placentera, los porcentajes mayores están en el espectro de la primera definición (Figura 5).

Figura 5

Razones y frecuencia con la que leen los participantes



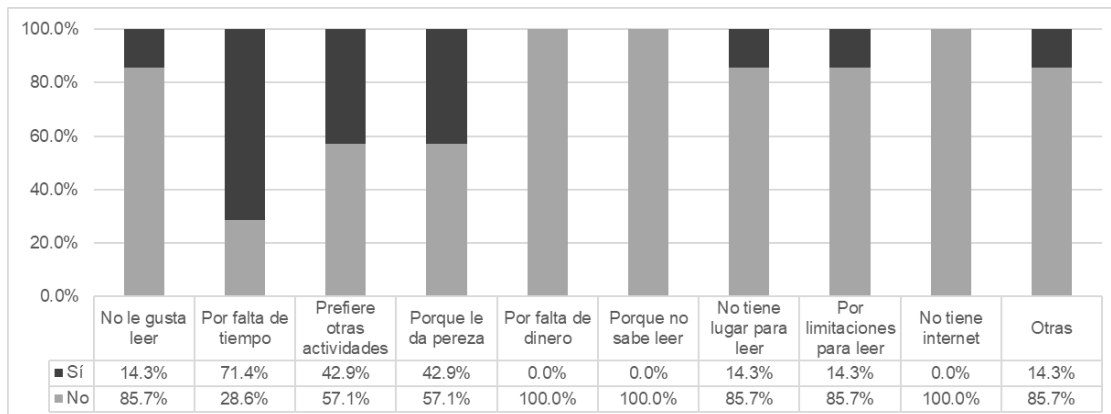
Asimismo, se analizaron las lecturas que los participantes realizan por gusto o por necesidad. Lamentablemente, por un error de la plataforma empleada para encuestar a los participantes, este ítem arrojó valores perdidos, de modo que sólo se cuenta con la información de 4 de los 7 participantes. Con base en estos, se encontró que los libros, revistas, redes sociales, páginas webs y blogs son dispositivos que soportan lecturas que los participantes realizan por gusto en 42.9 % (tres varones) de las ocasiones, respectivamente. En oposición, las lecturas que realizan a través de correo electrónico reportan hacerlas por necesidad en 42.9 % (tres varones) de las veces (Figura 6). Con base en las respuestas de las personas que se lograron registrar, menos de la mitad (tres personas) leen en formatos variados, pero también esa misma cantidad

lee mails, donde se sospecha se atienden asuntos laborales; sin embargo, es una información que no fue consultada y su único fundamento se halla en que seis de los participantes están en edad productiva.

En la pregunta *¿Cuáles son las principales razones por las que usted no lee o no lee con mayor frecuencia?*, destaca un 71.4 % (cinco varones) que atribuye a la falta de tiempo. El siguiente motivo con mayor porcentaje (42.9 % o tres varones) lo representan las opciones de preferir otras actividades recreativas y por pereza. Nadie contestó que por falta de dinero o por no saber leer (Figura 6). Resulta reiterativo que estos varones están lo suficientemente ocupados, y quizá cansados, como para tener en primer lugar a la lectura como actividad de ocio.

Figura 6

Motivos por los cuales los participantes no leen o leen menos



En lo tocante al módulo de escenas transmediales, los resultados de los ítems correspondientes se muestran en las Tabla 2 y Figura 7. En el primer caso, se les preguntó a los participantes por las actividades que realizan mientras leen. Al respecto, se encontró que la actividad más socorrida es tomar notas o subrayar mientras leen (42.8 % de las veces). Otras igualmente frecuentes son: leer mientras escuchan música (71.4 % o cinco varones respondieron

Alguna vez) y leer en silencio (57.1 % o cuatro varones respondieron Diariamente) (Tabla 2). El ítem cobró sentido en relación con el círculo literario, ya que durante la lectura en voz alta algunos participantes hicieron uso de la primera estrategia al leer, que fue anotar ideas del texto leído.

Tabla 2

Acciones que realizan los lectores mientras leen

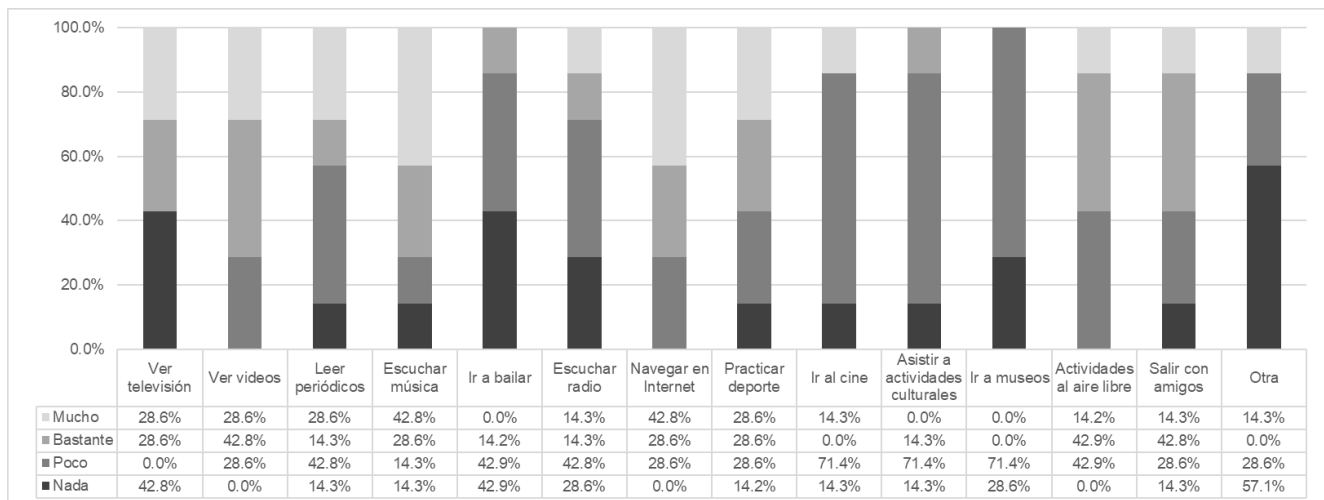
	Nunca		Alguna vez al año		Alguna vez al trimestre		Alguna vez al mes		Alguna vez a la semana		Diariamente	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Lee con la TV encendida	4	57.1%	2	28.6%	0	0.0%	0	0.0%	1	14.3%	0	0.0%
Lee escuchando música	1	14.3%	1	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	3	42.8%	2	28.6%
Lee mientras navega en redes	2	28.5%	0	0.0%	1	14.3%	1	14.3%	1	14.3%	2	28.6%
Lee en silencio	0	0.0%	0	0.0%	2	28.6%	1	14.3%	3	42.8%	1	14.3%
Lee en voz alta	2	28.5%	1	14.3%	1	14.3%	1	14.3%	2	28.6%	0	0.0%
Lee y toma notas o subraya	1	14.3%	0	0.0%	1	14.3%	0	0.0%	2	28.6%	3	42.8%
Contesta llamadas mientras lee	3	42.8%	0	0.0%	2	28.6%	0	0.0%	1	14.3%	1	14.3%
Chatea mientras lee	3	42.8%	0	0.0%	0	0.0%	1	14.3%	2	28.6%	1	14.3%

Las respuestas con mayor porcentaje para actividades que realizan los varones voluntarios con su tiempo libre son: navegar en Internet y escuchar música con la casilla de Mucho (42.9 % tres varones); ver videos también tiene el mismo porcentaje, pero en la casilla

Bastante así como salir con amigos o estar al aire libre; mientras que el más elevado puntaje, con menor frecuencia como actividad, con 71.5 % (cinco varones) fueron ir al cine, al teatro/danza/conciertos y museos/exposiciones (Figura 7). La lectura como instrumento que potencia el acceso a la cultura no aparece en el abanico de respuestas, pero sí otras actividades fomentadas en espacios culturales (cine, teatro, danza, conciertos, museos), las cuales mantienen un menor porcentaje en comparación con el uso de la Internet o socializar con amistades.

Figura 7

Actividades que realizan los participantes en su tiempo libre

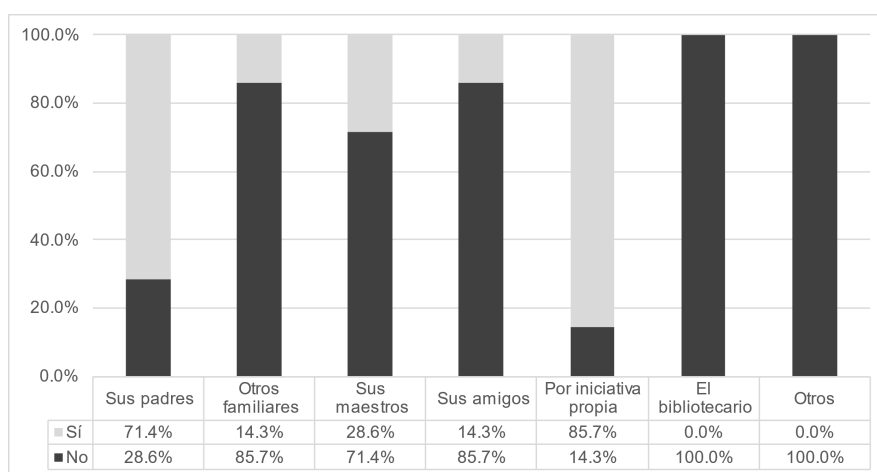


Finalmente, en la variable de lectura en la infancia se detecta que la lectura en solitario, alguna vez a la semana, era lo común para un 71.4 % (cinco varones). El mayor porcentaje de representación para que les leyera por semana eran los maestros, con un 57.1 % (cuatro varones). Y se observa que para un 42.9 % (tres varones) de la población, se repite que nunca les leían su padre, su madre o cualquier otro familiar. Únicamente a un hombre de los participantes le leía su madre diariamente. No obstante, 71.4 % (cinco varones) de los voluntarios atribuyen a

los padres la influencia en su capacidad para leer, aunque también un 85.7 % (seis varones) considera que contribuyó su iniciativa por la lectura (Figura 8). Es decir, fuera de los espacios institucionales. Sólo una persona tuvo una continuación con la lectura debido a su madre, como se observó en Molec (Inegi, 2020) respecto a la principal animadora de la lectura en la infancia.

Figura 8

Personas que, de acuerdo con los participantes, influyeron para que lean



3.2 Desarrollo del círculo literario

Durante el desarrollo del círculo se utilizaron los instrumentos de la bitácora observacional y la recolección de los discursos grabados durante las sesiones virtuales. En esta sección se abordará el vaciado de los datos que se establecieron en compartimentos temáticos para los tres objetivos que se engloban con esta fase del proyecto. Se advierte que la presentación de estos resultados será primero por la asistencia al círculo y después por lectura instrumentada para cada sesión.

Dentro del desarrollo del círculo literario se persiguieron tres objetivos. A saber: (a) contribuir al fomento de la lectura placentera de los participantes mediante estrategias de

animación lectora (b) favorecer la lectura placentera en voz alta mediante textos literarios y ensayísticos y (c) incentivar la lectura dialógica por medio de textos con perspectiva de género. Todos mantienen sentido con los indicadores del cuadro de vaciado sobre la lectura dialógica y las participaciones (ver Apéndice L) estimuladas con las estrategias de animación lectora. No obstante, en cada una se establecen diferentes indicadores según lo amerite el objetivo (ver Apéndice K); que en esta sección se redactarán indistintamente debido a la proximidad que hay entre los tres, que podría sintetizarse en el fomento de la lectura dialógica y placentera (en voz alta) de textos literarios y ensayísticos con perspectiva de género.

3.2.1 Varones en el círculo

La asistencia de los voluntarios en el círculo literario se registró en todas las sesiones. Aquí sólo se anotó quien sí o no estuvo, cuándo ingresó en la sesión, si avisaron su ausencia y si dieron un justificante o motivo para faltar, como se muestra en el cuadro a continuación:

Tabla 3

Lista de asistencias y justificantes de ausencias

Participante	Asistencia	Avisó su ausencia	Dio justificante
“Arturo”	1. Sí – 2. Sí – 3. Sí – 4. Sí – 5. Sí – 6. No – 7. Sí – 8. Sí – 9. Sí – 10. Sí	6. Sí	6. Sí
“Kevin”	1. Sí – 2. No – 3. No – 4. No – 5. No – 6. Sí – 7. Sí – 8. No – 9. No – 10. Sí	3. Sí 4. Sí 5. Sí	3. Sí 4. Sí 5. Sí
“Eustorgio”	1. Sí – 2. Sí – 3. Sí – 4. No – 5. Sí – 6. Sí – 7. No – 8. No – 9. Sí – 10. Sí	4. Sí 7. Sí 8. Sí	4. Sí 7. Sí 8. Sí

Participante	Asistencia	Avisó su ausencia	Dio justificante
“Balam”	1. Sí – 2. No – 3. Sí – 4. Sí – 5. No – 6. Sí – 7. No – 8. Sí – 9. No – 10. Sí	5. No 7. Sí 9. No	5. No 7. Sí 9. No
“Pedro”	1. Sí – 2. Sí – 3. Sí – 4. Sí – 5. Sí – 6. Sí – 7. Sí – 8. No – 9. No – 10. Sí	8. Sí 9. Sí	8. Sí 9. Sí
“Cristian”	1. -- – 2. -- – 3. -- – 4. -- – 5. -- – 6. Sí – 7. -- – 8. Sí – 9. Sí – 10. Sí	Ingresó en la sexta sesión Sólo estuvo en la 6, no avisó en las posteriores	Sólo estuvo en la 6, no avisó en las posteriores
“Aldo”	1. -- – 2. -- – 3. -- – 4. -- – 5. -- – 6. Sí – 7. No – 8. No – 9. No – 10. Sí	Ingresó en la sexta sesión Sólo estuvo en la 6 porque tuvo problemas técnicos en las posteriores	7. Sí 8. Sí 9. Sí 10. Sí

Como se observa, dos personas se integraron después de iniciado el círculo literario: “Cristian” y “Aldo”. En el cuadro no se muestra una persona más que estuvo en la primera sesión ya que no continuó después, y tampoco avisó o contestó por qué después de que se le preguntó. Un mes después de aplicada la intervención se volvió a escribir a esa persona, quien afirmó que desertó por problemas familiares, pero también por complicaciones de conexión y acceso al servicio de internet. Seis personas más habían confirmado su asistencia cuando se estableció contacto con ellos durante la promoción de la convocatoria, sin embargo, en el proceso de

encontrar un horario en el que la mayoría pudiera participar, estas personas no lograron conciliar sus horarios con sus tiempos.

Se intentó puntar las participaciones, pero no tuvo sentido continuar con ello ya que todos participaron, es decir, en algún momento se empieza a diluir quien contesta a quien porque la cohesión social se comienza a construir en ese conjunto de varones. Se dejó esa valoración sobre el compromiso con el círculo en la bitácora observacional y los avisos de ausencia y justificaciones que otorgaron los varones del círculo. Sólo fue más evidente la menor participación en quienes se integraron al grupo posteriormente.

3.2.2 *¡Sea por Dios y venga más! – Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008)*

Sobre la relación del texto con la cotidianidad, el participante “Arturo” (gran lector) señaló desde la primera sesión que la lectura usada:

Es muy interesante toda. Me gustó mucho este texto porque aborda un problema que tenemos en México que precisamente es el machismo, y estoy totalmente de acuerdo en todo lo que ustedes comentan acerca de situaciones que tenemos tan normalizadas.

Incluso la forma en que esta señora lo cuenta está muy normalizada (...) lo aborda desde la comedia, desde lo risible, por eso creo que eso también es un reflejo de que justamente el mexicano se debe a sus desgracias (...) Yo escuché el texto y me estaba aguantando la risa, pero también me hace pensar “Es que señora, ¡Cómo es posible que esté contando esto! De una forma de chisme como si te lo estuviera contando una doñita de la esquina mientras te vende empanadas” (...) Al final creo que también es un texto para reflexionar acerca de lo que no se debe de hacer.

Es un comentario en el que se observa no sólo una realidad de la cultura mexicana, sino también la curiosidad que instala el texto sobre “Arturo”, ya que anuncia una reflexión a la que le

remitió el cuento, que en términos del placer lector alude a una gratificación intelectual (Mata Anaya, 2011).

De este mismo fragmento se nota que a nivel grupal representa una réplica a lo dicho por otros participantes (o una interacción entre pares), es decir, que resuena de una similar manera en las voces personalizadas del grupo (Bakhtin, 2004). Ya eso refiere a las acciones dialógicas (Valls et al., 2008) que ocurrieron dentro del círculo, y al mismo tiempo aborda una comprensión lectora donde se toca la escritura de la autora.

No obstante, hubo participaciones que parecían ser aisladas ya que no respondían o rescataban expresamente el comentario de otros, sino que lucían como momentos elegidos por el participante para tomar turno y decir algo. Un ejemplo es de “Kevin” (hombre reservado) con su comentario sujetado al texto de Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008) y que también tiene un cariz de comprensión lectora, usual en los círculos literarios:

Me parece muy acertado y cómico que desde los ‘50 se esté repitiendo esta alza de la voz. Cuando dicen ‘oye, son relaciones de pareja, esto pasa desde hace mucho tiempo’. No está muy lejano, incluso me ha tocado escuchar conversaciones donde la mujer engaña al hombre y ellas dicen ‘Es que me siento muy culpable’; y ha habido hombres que engañan a sus parejas y dicen “Es que puedo con ésta y más”, sobre todo la parte de la moral.

En relación con ese tipo de participaciones “fuera” del diálogo literario, entra a colación las intervenciones del animador lector para mantener la conversación grupal, cuya ejecución se debe a que ellos no se conocen. La primera de estas razones fue porque se observó que durante los primeros 40 minutos el animador insistió en que hablaran, con estrategias como el rescatar participaciones “aisladas” para unir las con otros comentarios y desarrollar las acciones

dialógicas (Valls et al., 2008); es parte de las funciones del animador lector, tejer puentes entre texto y lectores (Jiménez Martínez, 2012).

En cuanto a la segunda razón para intervenir fue por el propio flujo de la lectura dialógica, ya que cuando se preguntó sobre qué sentían en relación con el texto de Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008) fue necesario reiterar la pregunta y dirigirla a quien no había hablado, como a “Eustorgio” (varón tenaz) que prefería hablar desde un posicionamiento político y académico sobre las disparidades en las relaciones de pareja:

¿Qué sentí? Puedo decir que desensibilizado. Es que los temas de sexualidad ya los tengo muy pasados. Puedo sentir muina o coraje, porque no está chido (...) Incluso da coraje porque es el ejemplo de relegar a las mujeres en una participación secundaria, y me hace bastante ruido; con esa misma idea se me vino a la mente el capitalismo de la sexualidad.

Algo que se puede asociar a partir de esta apreciación subjetiva es que la línea que divide a la cotidianidad y el sentimiento que experimentan en relación con el texto se desdibuja; esa conmoción emergente del diálogo entre texto y autor es importante en lo que respecta a oponerse a la masculinidad patriarcal (hooks, 2021). Las apreciaciones subjetivas que surgieron de la lectura dialógica llevaron a los participantes a expresar su sentir sobre el relato del cuento, pero también a externar ideas asociadas a la temática, como evidentemente detonó el rol del hombre en pareja:

Yo lo que veo es que este relato empieza muy bien y uno se asombra de la apertura de criterio que tienen los personajes, pero el final se contradicen las primeras ideas (*sobre el poliamor* [bastardilla del autor]) porque se regresa a un machismo donde, en este caso, el varón siempre va a ganar. (“Balam”, persona taciturna)

Y hasta se vislumbra un sentido de conciencia social al respecto de la problemática develada en el texto por los participantes, como expresó “Pedro” (ingenioso conversador): “lamento que la situación fuese tan normal en su momento como para que hayan escrito un cuento sobre esto, pero agradezco estos espacios, justo espero que a partir de estos espacios esa situación sea cada vez menos frecuente”.

El transcurrir del círculo literario dio cabida a lo que Basanta (2020) afirma, que hay lecturas que alojan algo de la identidad propia, felizmente arraiga algo personal. El ejemplo claro está en “Eustorgio” al hablar de su experiencia desde la masculinidad disidente sexual:

Sobre el miedo a enfrentar la realidad y miedo a enfrentar el machismo. Me parece bastante curiosos (...) enfrentarlo es yo perder mis privilegios y empezar a cuestionarlo, y es un ejercicio bastante fuerte que nosotros como hombres comencemos a cuestionar y señalar estos machismos (...) pero la pregunta es realmente si nosotros hombres estamos dispuestos a perder poder. Y el miedo a afrontar la realidad viene desde muchas particularidades y cosmovisiones situadas, como por ejemplo (...) yo creo que lo perdí cuando salí del closet a los 20 años, fue cuando yo decidí afrontar la realidad, sabiendo lo que iba a decir mi papá, mi familia, mis compañeros, mis maestros y mis amigos.

3.2.3 La familia de los cerdos – Browne (1986)

En la segunda sesión, como ejercicio de memoria se recordó qué ocurrió en la sesión pasada, también sirvió para registrar las estrategias individuales de los participantes; que en este caso se recuperó a través de la apreciación subjetiva y comprensión lectora (y hasta dialógica) como verbalizó “Eustorgio” (varón tenaz):

Bajamos la información dentro de nuestros contextos y lo que nosotros percibíamos. Me pareció bastante interesante que conectamos de alguna forma los temas actuales, y

nuestros temas contextuales, como el poliamor o el tema de las parejas homosexuales [respectivamente]. Me pareció bastante importante porque el tema era parejas heterosexuales, por eso me pareció bastante enriquecedor.

Se observó, en lo que respecta a contenidos de lectura dialógica y participaciones, que tras leer el cuento de Browne (1986) hubo una ronda de comentarios que se valoraron como independientes de los comentarios inicialmente hechos por otros voluntarios. Sin embargo, como se señaló en la sesión con el texto de Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008), todo comentario realizado en el círculo literario es emergente del propio círculo, que remite a un tipo de interacción no directo como es responder o retomar el comentario previo de un participante (Valls et al., 2008). Se aprecia en discursos que van desde usar al texto para hablar de la cotidianidad o participaciones sujetadas al texto y la comprensión de su contenido, como los dos siguientes:

Yo aprendí a leer con Anthony Browne (...) pero no lo visito muy seguido. Ahora trato de verlo con una visión infantil y te das cuenta de que el cuento es fantástico porque te permite ver una metamorfosis de los hombres que se convierten en cerdos (...) y eso sirve como metáfora para una idea machista, ¿cuántas veces no nos ha tocado ver elementos así en nuestra sociedad? (...) a nosotros los hombres nos educan como unos inútiles porque dependemos de una mujer para hacer las cosas. (“Arturo”, gran lector)

Los dibujos cuentan una historia, aparte de lo que estamos leyendo (...) cuando hablan de la mamá son colores sepia sin mostrar mucho al rostro (...) el autor quiere que interpretemos las emociones que van pasando por cada imagen. Para mí los colores tipo sepia son tristes, melancólicos. Incluso proyectando puedo pensar que además del cuento

las imágenes están diciendo que la madre está rememorando aquella época donde era feliz. (“Eustorgio”, varón tenaz)

Este último voluntario, previo a su comentario enunció que estaba escribiendo ideas que compartiría en su participación. Eso se leyó como una estrategia individual que como lector efectuó dentro del proceso dialógico, y comenzó a integrar una estrategia de animación lectora que se planeó ocupar en esta sesión, imaginar un final diferente:

Siento que está romantizando que las mujeres son mejores que los hombres en las cuestiones domésticas. No hay una reivindicación de los hombres. Me hubiera gustado que los tres hombres de la familia desarrollaran un papel más activo y que no se les tomara como que hicieron algo mal echo. Me hubiera gustado ver que al menos barrían bien la casa o preparaban un agua de sabor sin que estuviera la madre (...) El que llegara la mamá al cuento nuevamente deja el mensaje de que siempre va a ver una mujer que nos va a enseñar, porque tiene que hacer una función de mamá para todos. A lo último es otra carga doméstica, una mental (...) es una doble jornada le decimos en los estudios de género. (“Eustorgio”, varón tenaz)

Vuelve a ser alguien que personaliza su voz con su posicionamiento ideológico-político, partiendo de sus intereses personales en el círculo literario, articulados con su programa académico; y evidencia un tipo de comportamiento lector inclinado a la reflexión un tanto académica y utilitaria (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018), a su vez, menos vivencial. Quizá por esa diferencia el participante que le sucedió no vinculó su comentario al de “Eustorgio”, y refiere tanto a un comentario que aborda lo cotidiano como a su apreciación subjetiva:

A mí me hace pensar cómo el machismo se transmite a través de la educación, tanto del padre como de la madre; que aprenden que la mujer es quien se va a encargar de los quehaceres de la casa, de prepararlo todo, y claro, sino está esa persona no son funcionales, no pueden sobrevivir. Me genera mucho coraje porque independientemente del modelo familiar que escojan (...) a los hijos deberían hacerlos autosuficientes. Me da coraje porque me hace pensar en familiares míos en donde la madre hace todo y los hijos son ineptos porque no pueden prepararse algo de comer, lavar su ropa (...) todo lo que hace la madre en ese núcleo familiar no es reconocido (...) pareciera que la madre es un accesorio. (Pedro, “ingenioso conversador”)

Después de esa aportación nadie desarrolló alguna idea a partir de otros comentarios, aun cuando se invitó expresamente a hacerlo. Se leyó como parte del proceso de formación de un grupo. Así que se prosiguió a preguntar cómo habían sentido al padre y los hijos, si les caían mal. Todos respondieron que sí. “Arturo” (gran lector) abrió la discusión:

Deja tú eso. Más que criticar creo que también son víctimas de un sistema (...) hay un punto de quiebre en ese cuento que te hace decir “no quiero ser así” (...) Yo soy de la vieja escuela, no se mucho de estas cosas.

Con ese comentario se introduce la sospecha acerca de que algunos participantes se sintieron retraídos a participar, y por ello justifican su opinión, como lo aludió el varón anterior al confesar *no saber sobre el género*. Habrá más comentarios así en lo posterior a las sesiones y en las entrevistas a profundidad. Ahora vale rescatar la participación de “Pedro” (ingenioso conversador) en donde se nota que en la interacción entre pares se comienza a rescatar una idea que se sintoniza en los demás varones: “también creo que se da un pacito a algo mejor (...) a partir de ese punto de quiebre cambian. Sí creo que empatizo con esta idea”.

No obstante, también hubo momentos de interacción donde el diálogo promovido se tornaba lúdico como al fantasear con un final diferente, cuya configuración al cuento coincidió en lo que el resto imaginó:

¿Qué pasa si no vuelve la mamá? Sino regresa hubieran seguido su metamorfosis hasta convertirse en cerdos de cuatro patas, ya que está en un contexto de cuento fantástico. No sabría decirte si sólo es metáfora porque bien o mal deben buscar otras opciones, pero me quedo con la fantasía de que se convierten en cerdos y van a una granja. (“Arturo”, gran lector)

En otras preguntas detonadoras, para el final se consulta por la diferencia entre las mujeres y hombres del texto de Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008) con el de Browne (1986), lo que contestaron pertenece a un diálogo entre ellos, pero que se sintetizará en uno de los comentarios:

Yo veo que en las mujeres desde el principio están con un pensamiento abnegado y sumiso, es la semejanza que puedo ver (...) las diferencias están en que en la primera tenía tintes y dominación sexuales y la segunda doméstica y económica. (...) y de los hombres que toman roles de poder y dominación, y que en la primera historia no hay una lección sino un regaño del hombre a la mujer y en la segunda que si tratas mal a tu mamá o la mujer de tu casa se van a ir y que debes ser más empático. (“Eustorgio”, varón tenaz)

Hasta ese momento, el animador lector lanzó otra pregunta de indagación de lo vivencial, y que hicieran menos referencia al texto si no a su relación con el mismo. Tras preguntar si se han visto en esa situación algunos aportaron desde su lugar como *hijo cerdo* y otros señalando a *primos cerdos*:

Sí, yo tengo que decir que fui el hijo cerdo porque tal cual era así el comportamiento que tenía con mi mamá (...) yo me sentía con el derecho de reclamar abrigo, techo y comida sobre todo a ella. Me toco estudiar y aprender y de ahí fue mi cambio. Poder terminar conmigo esa tiranía que estaba teniendo con las mujeres de la casa de mis papás.

(“Eustorgio”, varón tenaz)

De mi parte, yo ya lo comenté, lo veo en mi tía. Es muy triste y frustrante, pero mi tía y mi tío han criado jóvenes adultos con la misma ideología que se va a perpetrar. Es lo que jode. En algún punto tiene que parar el ciclo. Este cuento me gusta porque la mamá se va un tiempo suficiente para que los hijos caigan en cuenta, faltaría ver si el cambio dura un mes o dos meses o si hay cambio efectivo. (“Pedro”, ingenioso conversador)

3.2.4 Me hago cargo – Casciari (2019)

De esta sesión se puede comenzar a reportar otra estrategia individual que provino de “Eustorgio” (varón tenaz), puesto que tras ejecutar una lectura gratuita (*Valium*, poema de Castellanos (2020)), este voluntario comentó:

Busqué otra vez el poema, le volví a dar otra lectura para poder ver algunos puntos y bueno: yo voy a creer que es una mujer de quien está hablando, la lectura no lo menciona tal cual porque lo único que tal vez nos puede dar muestra de feminidad es maquillarte y ponerte la crema nutritiva.

Este participante, así como otro que dijo “pareciera como si estuviera también escribiendo un diario” (“Arturo”, gran lector) se mostraron como lectores activos o ávidos en la interacción con el texto gratuito, e incorporaban aquellos elementos del nivel sociocultural característico al reconocer el origen social e identificar discursos. No obstante, también hubo otros lectores que interpretaban otro tipo de contexto, más alejado de lo que a otros les resonó:

Escuché que hablaban de un libro de matemáticas (...) yo también pensaría entonces que puede ser una estudiante que se auxilia de las benzodiazepinas y que ya las sabe graduar porque un efecto contrario podría ser el que esté más alerta, pero también le ayuda a divagar de las situaciones cotidianas que tiene que enfrentar (...) y el ambiente de la cocina a veces esa apropiado por los estudiantes, Porque de repente, ahí tienen algún alimento o algo a la mano para una buena desvelada. (“Balam”, persona taciturna)

A partir de esta divergencia en la interpretación del poema hubo un prolongado diálogo o discusión sobre si el personaje narrado en el poema era mujer u hombre. Esto se observó como una lectura crítica ya que se reconoció tanto la comunicación e ideología del contenido del texto y los aspectos socioculturales con los que fue creado.

En lo posterior siguió la presentación del video con lectura en voz alta de *Me hago cargo* de Casciari (quien es el que lee). Aquí las primeras participaciones se remitieron a aquella identificación con el texto y no sólo una apreciación subjetiva:

El autor tiene una cosa muy verdadera y cierta; es de esos machismos con los que uno crece y se va dando cuenta o a veces no con los que va creciendo. Y eso puede llegar a generar mucho, mucho conflicto. (...) Tiene como esta noción, ¿sabes? La noción de que hay un punto de quiebre que lo obliga a cambiar para mejor y a pesar de eso uno dice ‘yo quiero cambiar’ pero es muy complicado cambiar y aparte el cambio empieza con uno, y no todas las personas quieren o pueden cambiar. (“Arturo”, gran lector)

Ese comentario parece haber dirigido la atención al tema del machismo, por ello “Balam” (persona taciturna) comento que “el machismo es un problema de todos, no nada más de los varones, como él dice que tiene sus deslices porque convivimos cotidianamente con las mujeres y las madres desafortunadamente son las reproductoras de ese machismo”. La interacción entre

ellos siguió y el diálogo retomaba participaciones anteriores junto a las que se sujetaban al texto y además apreciaciones subjetivas, como lo rescata “Eustorgio” (varón tenaz):

Pues hay un punto de quiebre y justamente fue cuando empezó a convivir más con su hija. El primer punto fue repensar sus posturas, cuando empezó a ser padre y de ahí fueron las cenas familiares (...) De alguna forma me gustó porque yo creo que me puedo proyectar en esa parte de cuando escribes algo, responsabilizándote de lo que escribes porque al menos en recuerdos de Facebook me he dado cuenta que tengo publicaciones pues bastante misóginas o hasta falocentristas y digo ¿apoco yo pensaba así?

No obstante, otro tipo de apreciaciones que disonaban con las anteriores emergió como una crítica al autor, partiendo de la influencia que intentaba transmitir el texto/video en voz alta, como lo mostró el siguiente participante:

Ese tipo de cuentos la verdad es que no me gustan mucho. Puede ser una historia verdadera, va dándose cuenta de algunos comportamientos que tiene y que me parece perfecto, pero me parece que de pronto puede ser un poco exagerado, con este fin de agradar ¿no? Decía, ‘yo soy un Aliado y me doy cuenta de todo lo que he hecho mal y me lastimé’ (...) cuando hacen ese tipo de declaración así, me cuesta trabajo comprarlo. (“Pedro”, ingenioso conversador)

Esa contribución provocó un diálogo que detonó participaciones más cercanas a la relación personal con el texto, como ejemplo aquella impresión que dejó el autor a algunos participantes y que, al mismo tiempo, orientó las acciones dialógicas a alejarse en pequeña medida del texto. Dos ejemplos son los siguientes:

Sí, justo. Así como ‘¡véanme, aquí estoy yo! Las apoyo, soy un hombre deconstruido’.

Para mí la palabra de Aliado Es más hacer faramalla de hacer, como para ocultar. Ahora

sí que ‘Los Lobos vestidos de ovejas’ (...) Al menos personalmente yo no sé el trasfondo del escritor, no sé si realmente haya tenido este cambio cuenta en su lectura en voz alta o si solo es un factor narrativo para vender porque también seamos sinceros la otra es que todo este discurso de cambiar ha sido (...) instrumento capitalista para vender. (“Arturo, gran lector)

En esta sesión pareciera que hubo un alejamiento del texto, sin amarrarse al discurso, pero más bien lo que sucedió fue una construcción de significados distintos a los que presenta el propio texto. En otras palabras, propició aquel proceso dialógico donde se aprende constantemente en y por aquel encuentro. Así es como el grupo participante llegó a poner en la discusión el tópico de deconstrucción en masculinidades:

¿En qué momento podemos o, si es necesario, mencionar o hablar de nuestros procesos de deconstrucción? Yo pienso que los procesos de deconstrucción se deben de anunciar, deben de salir a la luz pública para que otros hombres puedan conocer que también otra figura masculina está tomando ese proceso (...) existen tipos de feminismos y creo que existen estos hombres que tal vez si pueden asumir el feminismo para obtener una ganancia y existen tal vez estos hombres feministas que pueden ser simplemente por lo académico o por ideales propios (...) como padres que sufrieron feminicidios por parte de sus hijas. (“Eustorgio”, varón tenaz)

Pero conforme fue desarrollándose el tema hubo un punto en que se incluían otros elementos por aquellas voces personalizadas que, más que incentivar el diálogo, incorporaban otras vertientes que excedían a la temática y conocimiento e interés grupal sobre estudios feministas, como de alguna manera se aprecia en el comentario anterior. Así fue como el

animador lector intervino para retomar una idea en la que hayan recurrido los participantes, como fue mencionar la credibilidad de un discurso como el que se presentó de Casciari (2019).

Después se planteó la pregunta ¿de qué se hacían cargo? Como para propiciar nuevamente aquella relación que el texto mantiene con sus vidas y que partan de ahí. El resultado fue el esperado, y los cuatro participantes de esa sesión incluyeron algo de sí sobre lo que se hacen cargo en relación con las desigualdades patriarcales. Todos se identificaron con que se trataba de un proceso y que los efectos de ese machismo no sólo afectan a mujeres sino también a hombres y que se conjuga con otro tipo de intersecciones:

Yo diría que es un proceso y lleva bastante tiempo. En mi caso pues yo siento que voy a seguir cometiendo esos errores, aún en nuestro mismo ambiente de hombres homosexuales nos seguimos discriminando entre nosotros mismos (...) yo siento que se debe de valorar lo que cada uno haga, aunque sea poco pero que no esperemos que el cambio se dé de la noche a la mañana. (“Balam”, persona taciturna)

3.2.5 Desempeñar la masculinidad – Kazandjian (2017)

La sesión se inició con el ejercicio de recordar el texto anterior. Desde su comprensión lectora “Balam” destacó que cambiar la masculinidad es un proceso importante de considerar frente a programas de comedia televisivos como *La hora pico*, en donde se hace burla de los hombres homosexuales; esto representa algo del nivel de lectura desde lo sociocultural de este participante (Cerlalc, 2011).

En lo sucesivo, el texto de Kazandjian (2017) fue un detonador importante del diálogo, desde diferentes referencias de este trabajo. Desde la lectura crítica, el grupo cuestionó el mensaje que transmite el autor, acerca de que los hombres con quienes creció en casa influyeron para su actual identidad masculina, una con la que tiene conflicto y desea cambiar.

Para darle seguimiento a lo que comenta “Balam”, “Pedro” se cuestiona el dar por hecho que la masculinidad se desarrolle a partir del padre siendo padre. La pregunta es si realmente es una masculinidad o simplemente es el único rol que tiene a seguir, sea masculino o femenino. Entonces lo que está aprendiendo es de la única persona a la cual observa. “Pedro” reitera si la cuestión hubiera sido distinta según la persona que lo hubiera criado, ya que en el ensayo se narra un momento de la vida de Kazandjian (2017) en que pierde a su madre: “No sería posible que él hubiera desarrollado los mismos comportamientos dado que la madre, por ejemplo, se cerrara y que se mostrara fuerte para la familia. O sea, porque el padre fue el que sobrevivió, él era rudo” (“Pedro”, ingenioso conversador).

Este involucramiento del participante se muestra como parte de las gratificaciones intelectivas (Mata Anaya, 2011) que surgen en la riqueza del diálogo literario provisto por un fomento lector. En continuación esa inquietud de “Pedro” otro varón amplió la reflexión del compañero vinculada con las masculinidades respecto quiénes pueden ser voceros o reguladores de esos mandatos de género (Butler, 2004), y con ello trajo la lectura de la primera sesión: “Muchas veces este tipo de costumbres y tradiciones sobreviven también por las señoras. Por ejemplo, en el contexto de Laura Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008) vimos como el machismo se perpetuó a través de las acciones de las señoras” (“Arturo”, gran lector).

El material de esta sesión propició un diálogo sobre la temática de la masculinidad que en los encuentros anteriores no se había manifestado. Se subraya porque se detecta una relación con los casos de Tlaxcala Luna (2021), Chen Rodríguez (2020) y Cruz Santos (2017). Con el primero se debe a la efectividad que el ensayo tuvo en los participantes, y se vincula a otro modo de universalidad que la autora Tlaxcala Luna (2021) hace con respecto a un autor tan conocido como Oscar Wilde; en otras palabras, la efectividad estuvo en la evidente relación de la identidad

masculina del autor y el grupo. En un segundo nexo con los casos, está el de Chen Rodríguez (2020), quien descubrió que el desarrollo de las destrezas afectivas por medio de los diálogos literarios funcionó para incidir en el comportamiento lector. No obstante, no hubo demasiada efectividad para que se conversara a profundidad sobre el género. Aunque sí reveló algunas exigencias sociales vinculadas a la subjetividad laboral de los policías; que, en relación a esta sesión, también emergieron temas como la fortaleza, la proveeduría económica, la competencia, las enfermedades asociadas por la represión de emociones, el simbolismo de masculinidad en el lenguaje y la capacidad de acción como se evidencia a continuación: “algo que pasa en el ensayo es que él se da cuenta y decide no continuar con esa forma de relacionarse del abuelo y del padre (...) me parece algo muy atinado” (“Pedro”, ingenioso conversador). Con el comentario anteriormente expuesto, se detecta también la relación con el fomento lector que Cruz Santos (2017) hizo con la temática de homosexualidad masculina, pues se abrió espacio para el diálogo de temas tabú. Otro nexo con este caso fue al inicio de la sesión, que uno de los participantes anunció que no había compartido las lecturas con nadie más; esto se repite con la idea que Cruz Santos (2017) detecta en estudiantes, pues el comportamiento lector de los varones es más utilitario antes que placentero.

3.2.6 La masculinidad está matando a los hombres: la construcción del hombre y su desarraigo – Halloway (2017)

La quinta sesión continuó con un material elegido por el grupo en la sesión pasada, del índice del libro *No nacemos machos: cinco ensayos para repensar el ser hombre en el patriarcado* de Kazandjian et al. (2017). El texto seleccionado provocó acciones dialógicas (Valls et al., 2008) que en cierta medida alejaban a los participantes del contenido. No obstante, se comprende como parte del proceso del diálogo literario y de sus estrategias individuales como

lectores, ya que traían a colación otros autores que recordaron durante la lectura en voz alta. Un ejemplo fue la mención de “Arturo” sobre El señor de los anillos y escenas en donde los hombres sí lloran. Al mismo tiempo eso produjo una discusión sobre otro eje de temas, donde “Eustorgio” efectuaba una lectura crítica del autor que escribió esa obra, Tolkien; fue un momento más en que los conocimientos especializados en perspectiva de género detonaron una discusión que cerró el diálogo para otros participantes.

Para que el comportamiento lector antes descrito retornara a los objetivos de la sesión, en algún punto se hizo la pregunta respecto a qué sintieron con el ensayo de Halloway (2017). “Eustorgio” (varón tenaz) demostró ese lado afectivo que puede emerger al adentrarse en una lectura placentera (Basanta, 2021). En este caso generando desazón: “Me sentí como si nos vieran como unos trogloditas, que no hemos evolucionado, que tenemos todas las culpas del mundo, o sea, sí me hace sentir incómodo porque hasta cierto punto tiene razón”.

Por otro lado, en otro participante despertó motivación, como si se tratase de un punto de partida para explorarse. Lo expresó así “Pedro” (ingenioso conversador): “me sentí inspirado porque justamente vi los elementos, porcentajes, y pude detectar los elementos que pueden ser una agenda política”. En ese punto, el enfoque de promoción de lectura ya no se mostraba cultural solamente, sino empezó a tornarse social en la medida en que los participantes no sólo se identificaban con el material, sino que imaginaban algo más que sólo ellos (Jiménez Martínez, 2012).

A nivel grupal las acciones dialógicas ya incluían participaciones donde se retomaban sesiones y comentarios pasados. En el orden de ideas expuestas, las participaciones versaron sobre un proceso de cambio personal e involucramiento social sobre masculinidades. Esto se aprecia en los comentarios siguientes, ambos de “Eustorgio” (varón tenaz): (a) “Yo recordaba a

Pedro que decía que cambiar es un proceso. No siempre se puede de un bocado deconstruir todo y pues bueno, van haciendo lo que pueden y también con la época que tienen”; y (b) “Me gustaría mucho que pudiésemos hacer, por ejemplo, un movimiento de masculinidades, donde podamos hacer visibilidad y hablemos justamente de esto para que ningún movimiento sea visto como uno más y el otro menos”.

Respecto a los casos similares vuelve a evidenciarse la efectividad de los textos con los cuales los lectores puedan identificarse (Basanta, 2021; Tlaxcala Luna, 2021). Los participantes lo expresaron en forma de solicitud sobre el escritor-representante de la masculinidad: “me gustaría tal vez leer un ensayo de este tipo con estos mismos elementos, pero desde una experiencia masculina, ¿qué es vivirlo desde nosotros?” (“Eustorgio”, varón tenaz).

En una línea de ideas similar a lo que se sostiene en el planteamiento del problema específico, se ha vislumbrado nuevamente la falta de espacios para que hombres dialoguen sobre género. “Pedro” mencionó que: “existe muchísima reticencia a poder hablar de esto. Cuando uno quiere mencionar este tipo de cosas termina siendo uno machista. Existe una intolerancia de poder hablar de esto porque al final de cuentas la víctima siempre es la mujer” (ingenioso hablador). Afirmación que requiere ser matizada al ser un efecto de la ausencia histórica sobre el comportamiento lector masculino, y en general, de la reivindicación de las masculinidades. Finalmente, una contribución más a los casos similares se conecta con la formación integral que provee la promoción de la lectura, como Cano Rodríguez (2020) con los estudiantes; en este caso se trata de un participante que afirmó que socializaría ese texto entre su generación escolar.

3.2.7 Imbatible en todos los terrenos – Brown (1985)

En dicha sesión se integraron 2 participantes más, “Christian” y “Aldo”. Debido a ello se solicitó al resto del grupo dar un resumen de sucedido en las sesiones previas del círculo. Uno de

los comentarios de los nuevos integrantes demostró el énfasis percibido en torno a la temática del círculo, reflejado en una síntesis de “Aldo” (pensador sigiloso):

Encuentro relación con una experiencia de hombres en cuanto a su masculinidad y cómo se han enfrentado a ella en varios momentos de la vida (...) Me parece que está orientado a reflexionar cómo el rol juega en nuestra vida, la forma en que hemos adquirido la masculinidad.

Y delimita su posicionamiento como lector al mencionar que su expectativa es “justo encontrarle un sentido social, digamos a la literatura porque siempre los textos dejan alguna enseñanza a nivel personal” (“Aldo”, pensador sigiloso); esto se asimila a la esencia de la lectura placentera, es decir, dotar de significado la experiencia interna (Basanta, 2021). Mientras que la participación de “Cristian” (chavo silencioso) remitió a aquella asociación de que toda perspectiva de género que incluya masculinidades trata sobre la diversidad sexual; cuando se le solicitó a él su propia expectativa dijo “supongo que va a tocar algunos temas acerca de la diversidad”.

Al recordar la sesión pasada “Eustorgio” subrayó que existe un pensamiento dominante sobre lo que los hombres deben hacer: “nos han ido relegando poco a poco, a no hablar de lo que nosotros también sentimos (...) a veces cuando queremos dar la opinión (...) pero a veces somos silenciados” (varón tenaz). En esta idea sigue apareciendo aquel enfoque social que se propicia en el fomento lector cuando el aprehendizaje es capturado por los lectores participantes y canalizado a un nivel formativo no sólo individual, sino colectivo (Jiménez Martínez, 2012).

En la sesión se destacaron discursos amalgamados por la lectura dialógica literaria, en función de la lectura crítica del texto y la voz personalizada de cada participante sobre el tema de roles de género masculino en la pareja. “Pedro” (ingenioso hablador) comenta:

A mí esta lectura me parece que es la típica lectura en la que uno a primera vista piensa que el problema es el varón por su ideología (...) porque el varón tiene que ser más fuerte, y la mujer le está tocando la fibra de su masculinidad.

En el hilo conductor de la conversación, “Eustorgio” (varón tenaz) vuelve a hacer una lectura crítica sobre la época en la que fue escrito el texto. Comenta desde su apreciación y consideración de la cotidianidad que supone el contenido de Brown (1985): “varios elementos podemos rescatar. Para empezar la lectura creo que es de 1940 y se me hace bastante atrevida para su época. Ya me imagino quien lo habrá leído y encontrar una historia en donde termina en lesbianismo”.

Las contribuciones de los nuevos integrantes se integraron al diálogo literario, pero más como una participación voluntaria o singularizada, sin aparentemente responder a otros. “Aldo” (pensador sigiloso) compartió su percepción, contemplando también elementos sociales como el tabú de la homosexualidad:

A mí me da la impresión de que la esposa de William es lesbiana, desde antes y que buscó el matrimonio porque eso es aceptado socialmente. No sé cuáles hayan sido los probables motivos. Pero bueno, el chiste era mantener la institución que se llama familia, en esos entornos yo leía a dos personas con mentalidad de hombre, tal como lo entiende la sociedad que debe de ser en aquel entonces (...) yo empecé a imaginar en una mujer ruda, la esposa con cabello corto y un poco varonil.

Luego a “Cristian” le surgió la duda sobre por qué las personas en relación buscan cubrir ciertas necesidades. Cabe añadir que el encuadre del círculo literario se concentró en la lectura dialógica del contenido, no en teorizar respecto al género y las masculinidades. Por ello el animador lector recondujo la pregunta hacia el grupo, fomentando las acciones dialógicas (Valls et al., 2008):

Se me hizo interesante cómo cada persona dependiendo de su personalidad busca brindar protección o recibir protección de cierta forma, ya sea de hombre o mujer. ¿Cómo por personalidad esperas recibir afecto, cariño y protección de alguien? No sé si tú me puedas explicar de qué depende que las personas se orienten de cierta forma. (“Cristian”, chavo silencioso)

Este texto generó mucha especulación y se notaba desde la imaginación con la que estuvieron jugando a partir del texto: haciendo inferencias sobre los personajes, sobre los posibles deseos, sobre las partes que no quedan claras. Esos ejercicios lúdicos provocaron más cohesión, pues todos aportaron al debate surgido. Una de las conversaciones que lo ejemplifican es la siguiente:

De alguna forma lo que sí vimos es que quería ganar, quería competir, pero para qué quería ganar; la pregunta sería quería ganar y ¿qué iba a hacer después de que ganara? Como un final alternativo, si William hubiera mantenido relaciones con Laura y con su esposa, pues con Laura tenía el ego inflado, tendría la necesidad cubierta de sentirse protector; o no sabemos si su esposa lo cuidaba. (“Pedro”, ingenioso conversador)

Creo que, así como me lo pones ya no suena bien porque estamos hablando de centralizar o capitalizar las emociones o sensaciones hacia el hombre, cuando Debería ser parejo

para los tres. Entonces creo que, así como me lo pones no. Creo que debería ser una cosa de pensar entre los tres las emociones. (“Eustorgio”, varón tenaz)

3.2.8 Chacal-Tianguis – Manzo (2018)

Las siguientes tres sesiones pertenecen a tres diferentes cuentos del libro *La curiosidad mató al macho* (Manzo, 2018). En el primero sólo estuvieron dos participantes debido a que el resto anticipó su ausencia y otros no lograron conectarse por razones desconocidas.

El diálogo literario dio espacio para temáticas sobre las disidencias sexuales. Estas eran ajenas al grupo en la medida en que no se identifican como homosexuales o que sus prácticas sexuales sean con hombres. Surgió la mención de categorías reconocidas dentro de la comunidad LGBT+ como el travestismo, y otras que funcionan como etiquetas o prejuicios: como los *mayates*.

Debido a la falta de identificación con la homosexualidad se observó reiteradamente que los participantes recurrieron a producciones literarias o videográficas para relacionar la lectura, es decir, ocupar su marco cultural. Un ejemplo es de “Kevin” (hombre reservado) quien recuerda que “habían hecho una serie de Porfirio Díaz donde balconeaban supuestamente las relaciones homosexuales que tenía el hijo de Porfirio Díaz”. Se corrigió ese dato histórico y se habló de *El baile de los 41*.

Más adelante dialogaron sobre la sensación que tuvieron al respecto del cuento. “Arturo” (gran lector) demostró confusión respecto a la categoría de transgénero, por ello se expresó de un conocido trans como “mujer, hombre o demonio”. Posteriormente se explicó esa categoría. Él mismo reconoció la importancia de ese texto para socializarse y evidenciar las realidades que atraviesan las personas transexuales (pese a que el cuento leído no tenía relación con personas trans). No se considera un alejamiento del texto debido a que se reconoce la ausencia de referentes sobre la comunidad LGBT+ en los participantes de esta sesión.

En lo relativo a lo que el texto les provocó salieron a colación prejuicios en torno a la masculinidad reconocida como machista. El fundamento estribó en cómo alguien puede reflejar (de espejo) algo tan personal que logra chocar con algo interno, que no se ha trabajado lo suficiente; “lo que te choca te checa” dijo “Kevin” (hombre reservado), y en otra ocasión él dijo:

Mientras más macho, una persona tiende más a tener esa inclinación hacia el mismo sexo, sobre todo yo creo que por eso hay mucha discriminación hacia géneros diferentes, a personas que tienen inclinaciones diferentes en su sexo porque a fin de cuentas me parece que al encontrarse con la otra persona se ve reflejado algo en sí.

Cuando se insistió más en su propia relación con el texto, como, por ejemplo, imaginarse en el lugar del personaje que fue acosado por otro varón, algunos participantes se mostraron a la defensiva:

Para empezar, es una persona que no conoces, ya estás medio borracho, y que te lleguen por atrás y te digan cosas al oído y ve tú a saber qué otra cosa te pegó, no, no, amigo, no gracias, yo me hubiera sentido muy incómodo. (“Arturo”, gran lector)

En otro tipo de expresiones por el texto que tiene un final escrito para dejar con la intriga al lector, se rebeló la relación con la cotidianidad. Ello se manifestó en uno de los finales alternativos donde se expresó que podría quedar mutilado, puesto que en esta sociedad “ya no se sabe” (“Arturo”, gran lector). Otro comentario demostró la relación de acoso que las mujeres padecen todos los días y que los hombres no. Así se observa en la siguiente apreciación subjetiva:

Puede ser incluso hasta agresivo (el acoso de un hombre) y lo digo porque pues tuve una experiencia similar. Esto nos hace pensar a los hombres en el tema del acoso, que no lo vivimos a diario como muchas mujeres. Es bueno por ayudarme. Aunque lo muestran de

una forma hilarante creo que también podríamos encontrar una narrativa diferente a todos los textos. (“Arturo”, gran lector)

3.2.9 *Entre más corriente más ambiente. Mamacito – Manzo (2018)*

Dicha sesión fue reiterativa con las temáticas emergentes en la sesión anterior (homosexualidad, machismo). Se agregaron las violencias ejercidas por hombres hacia otras personas. “Eustorgio” la describió como violencia sistematizada en las parejas, que se reitera desde el hombre macho. Su compañero lo expresó, en otros términos:

Este Mamacito (personaje principal) entraría en la categoría de lo que se le denomina el puto, y a pesar de eso, pues el macho este no deja de ser macho; es más creo que hasta se mantiene el mismo esquema de golpeador (...) Así que el macho se queda macho, aunque pruebe. (“Arturo”, gran lector)

Deja ver cómo en el discurso del cuento se pone en evidencia la operación de los mandatos de género sobre una estructura de dominio, de poder o de control sobre otros, utilizando mecanismos de violencia (hooks, 2021).

3.2.10 *Con puñal en la mano – Manzo (2018)*

En la sesión se culminaron los cuentos de Manzo (2018). El último dejó en los participantes del círculo la sensación de que sus lecturas fueron fuertes. Se trataron temas como la demostración de las violencias ejercidas en la pareja y en este caso, de los grupos de narcotraficantes como los Mara Salvatrucha. Con este texto “Eustorgio” establece una diferencia en la masculinidad evidenciada, muy diferente a las que se habían mostrado antes:

Curioso porque retrata lo que es una masculinidad bastante alterna o una masculinidad desde la otredad, una en que la masculinidad puede ser adoptada de formas no sociales y

tampoco que no está construida dentro de los de los márgenes de la comunidad LGBT+.

Entonces estamos hablando de una masculinidad distinta. (varón tenaz)

No se trata de una masculinidad distinta, sino que se habla de una masculinidad que no suele ser mostrada o conversada por su nexo tan fuerte con las violencias. Detonó la conversación sobre la cotidianidad y apreciaciones subjetivas relativas a la masculinidad, como se nota en los siguientes comentarios:

Sí, es que esto de las pandillas me revuelve mucho porque bueno, es que ya hace algunos años tuve un primo que andaba en pandillas, nunca se metió en este tipo de cosas, pero sí, sí, andaban entre estos asuntos muy perturbadores ... (“Arturo”, gran lector).

Yo les puedo platicar que estuve un año en la frontera de Guatemala y Tabasco justamente entre pandillas, en un albergue para migrantes (...) dejé de ver la parte de masculinidad honestamente, o sea me dio la impresión, digo, si tengo que hacer una lectura sobre ella me da una impresión de que es totalmente hedonista, el placer y no mires con quién. (“Pedro”, ingenioso conversador)

Ese último comentario que se relaciona con la apreciación subjetiva incide en la forma en que pudo comprender la lectura. Más allá de una perspectiva de género mantuvo otra mirada sobre los actos cometidos por los personajes de la Mara Salvatrucha. Luego otro participante defiende lo que ya se ha enunciado como voz personalizada (Valls et al., 2008) puesto que sus estudios en género le facilitan dialogar desde ese marco referencial y detectar el nivel sociocultural del texto:

Por ejemplo, si naces una mujer dentro de una pandilla, dentro del narcotráfico, tú te vas a encargar de ser un objeto sexual para dar placer a las personas, para seducir y para utilizar incluso tu propio cuerpo para pasar droga a otros lugares. En cambio, si eres

hombre, pues tienes que cumplir la función de guardia de asesinos, de incluso pensar formas maquiavélicas, en las formas que vas a transportar la droga. (“Eustorgio”, varón tenaz)

Al mismo tiempo, aunque hubo desagrado por la incomodidad que provocó el texto, surgieron participaciones que expresaban empatía y comprensión respecto a lo que una persona tenía que atravesar para haber llegado a tal grado de “enfermedad” y caer en el narcotráfico: “no podemos ignorar que toda enfermedad tiene un comienzo muy fuerte, muy feo y es lo que entiendo. Y si me preguntas, me da más curiosidad saber cómo regresar a algo sano” (“Eustorgio”, varón tenaz).

Nuevamente el dinamismo de imaginar diferentes mundos llevó por un camino de supuestos. Las violencias que atraviesan al país hacen predecible un final en ese cuento, y es que hayan muerto los personajes después de la golpiza que recibieron. Al mismo tiempo se habló de la necesidad de compartir y hacer notar que existen esas violencias.

3.2.11 El general derribó a un ángel – Howard Fast (1970) (texto traído por el grupo)

La particularidad de esta sesión fue el compartir textos que los participantes trajeran al grupo. En tenor de la temática “Arturo” hizo una lectura en voz alta de un material breve que encontró en Facebook (<https://www.facebook.com/madrecuantica/posts/1185326985572672>), mientras que “Eustorgio” trajo un texto más largo de Fast (1970). Ambos se lograron leer y hablar al respecto de ellos.

Del primero, el diálogo literario derivó en un tipo de cierre. El texto socializado por “Arturo” (gran lector) trata de una carta de aceptación sobre esa masculinidad patriarcal que se ha enunciado antes como constrictiva de la expresión de los varones (hooks, 2021). Así lo expresa el mismo participante: “es muy liberador, te liberas de tantas cosas (...) de la armadura

justo y justo la armadura pesa”. Otro de los comentarios afirma que es una lectura reivindicativa, ya que termina por “decir que no todo está feo, y liberarte de ella” (“Eustorgio”, varón tenaz). No obstante, hubo críticas ya que “Pedro” (ingenioso conversador) detecta en la narrativa que son mujeres quienes escriben ese texto para el hombre y no los propios hombres. Lo expresa así:

Me desagrada que se considere a las mujeres o a la comunidad LGBT+ como los iluminados en estos temas, yo creo que es algo que, como sociedad en general tenemos que trabajar en radicar el machismo, el cambiar las oportunidades; mira, dice ‘nosotras ya aprendimos a rescatarnos solas, no somos princesas frágiles’ y no, me hubiera gustado más que un caballero se lo hubiera dicho otro caballero hablando de caballero de la armadura oxidada porque eso me hubiera hecho sentir más acompañado.

A partir de allí surgió una propuesta grupal de hacer una sesión extra para construir una carta de los hombres participantes para sí mismos y en sus palabras quitarse la armadura.

En cuanto al texto de Fast (1970) hubo un personaje en torno al que se desarrolló una crítica diferente a los anteriores personajes mostrados en la antología. Aquí el personaje principal era un militar que había disparado a un ángel. Esto permitió evidenciar diferentes expresiones de masculinidad en el círculo literario, y ellos mismos se dieron cuenta de esa distinción: “yo creo que eso ya superó todo: los militares son muy muy machos, muestran lo animal que tienes que hacer” (“Pedro”, ingenioso conversador).

3.3 Entrevistas a profundidad

Este instrumento engloba dos categorías importantes que se muestran en los posteriores subtítulos: la percepción sobre las lecturas con perspectiva de género y la vivencia del grupo de varones dialogando sobre literatura. Por lo que las voces personalizadas (Bakhtin, 2004) se juntan aquí como parte de un fenómeno grupal en el que resuenan los discursos de los varones,

con la correspondiente especificidad que cada participante atribuye a su experiencia dentro del círculo literario.

3.3.1 Percepción sobre las lecturas con perspectiva de género

Aunque hubo diversos comentarios en torno a la experiencia sobre la lectura con perspectiva de género, uno de los hombres, “Arturo” (gran lector) expresó que su comportamiento lector está ya muy definido en cierto género literario con el que incluso trabaja, no obstante, dijo:

Otros textos también se me hicieron bastante buenos en el sentido de que son cosas que yo desconocía, son temas que están muy lejos de las cosas que trabajo (...) valió mucho la pena porque me amplió la perspectiva, principalmente por ver otros temas que no tienes a consideración (...) sabes que existen, pero no las aboradas.

Ese comentario hace eco en una expectativa relatada por “Eustorgio” (varón tenaz) al inicio del círculo literario, sobre desear diferentes lecturas que no sean académicas. Sin embargo, en todo momento de la intervención esta persona evidenció su interés en reivindicar al género, por eso sus críticas a los textos literarios y ensayísticos expuestos versaron sobre las regulaciones de género que siguen manteniendo en esos discursos escritos: como la lectura de Esquivel que le pareció revictimizante, la de Casciari no le pareció que la redacción hablara del personaje responsabilizándose, si no de cómo su masculinidad afecta a las personas alrededor.

En lo tocante a si gustaron o no gustaron los materiales de la antología *No nacemos hombres*, se dedujo que la lectura placentera radicó en la comprensión lectora y los sentimientos que se detonaron al escuchar lo leído, un entrevistado lo describió como un estado de quedar “picado”.

Aun así, algunas lecturas generaron un displacer o emociones no gratas como la incomodidad. Los ejemplos fueron los cuentos breves de Manzo, un varón lo relató así: “el final de las historias me incomoda en el sentido de que soy muy sensible (...) estás leyendo que un fulano con aliento alcohólico se te acerca y grrr... no gracias”. Está refiriéndose a un supuesto acoso mostrado en esa lectura. “Kevin” lo refiere como algo que lo afectó de tal manera que decidió callar, justamente porque ha sido acosado por otros hombres. Asimismo, él expresó por otro lado que uno de esos textos le ayudó a integrarlo en su vida laboral, ya que como terapeuta le funcionó el texto de Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008) para evidenciar las relaciones de poder que se juegan desde los géneros. “Aldo” (pensador sigiloso) externó una idea similar de utilidad sobre esas lecturas. De manera que fácilmente se asocia el uso de las lecturas para un fin personal, como el pensar la propia masculinidad “Balam”.

Dentro de una de las entrevistas se aprendió a distinguir que las lecturas con perspectiva de género en la literatura remiten a una manera de apreciar el texto, y no porque *per se* el contenido de los textos haya sido escrito con la intención de develar roles, funciones o desigualdades de género (aunque sí existan esas intenciones autorales). Fue “Eustorgio” quien lo nombró así. Es alguien que ha estado en contacto con ese tipo de materiales, aunque sea académicos. Otros como “Arturo” o “Aldo” lo habían experimentado en contextos escolares (congresos y clases), como este segundo participante que había leído la teoría de género con Judith Butler para entender el rol de la mujer dentro de *La Odisea*.

En lo que cabe a los intereses por continuar conociendo este tipo de material con la perspectiva de género, hubo quienes compartieron gustos puntuales como leerlo desde literatura y teoría, es decir de forma académica, para analizar el rol de mujeres y que se muestren a hombres no convencionales o distintos de los prototípicos. Parece que ello guarda asociación con

uno de los atributos de la lectura placentera, la de imaginar otros mundos, inclinado a lo social. Otro ejemplo de ello y orientado hacia esos otros mundos se encuentra el discurso de “Balam”, quien desea ver la representación de la comunidad LGBT+ en textos para proyectarlo al futuro.

En la exploración por saber si los textos ofertados les hicieron pensar en otras lecturas, algunos como “Arturo” recordaron experiencias educativas, en este caso un congreso. Este le remitió a un material sobre temáticas LGBT+: *Falsa fiebre* de Fernanda Melchor, pero también le llevaron a momentos específicos de otras producciones literarias como *El señor de los anillos*, asociado con el rol del hombre en pareja y en casa. Otros recordaron: *Narnia*, *Los hornos de Hitler* de Lengyel (“Eustorgio”), *La borra del café* de Benedetti (“Aldo”), o *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel debido a esa forma de vincular cuidados y roles maternos en mujeres que no tienen pareja (“Balam”).

Cuando se consultó por el significado personal que pudo tener alguna lectura para los participantes, ellos comunicaron que los sensibilizaron sobre su propia masculinidad y que, a nivel lector, su panorama literario se amplió. “Eustorgio” (varón tenaz):

Son lecturas que refrescan o te llevan a pensar en la infancia. Entonces me gustó por esa misma visión, (...) me pareció bastante porque me dio un parámetro de comparación de decir ‘existen estas realidades’.

“Arturo” lo dijo de la siguiente manera: “creo que sí me ayudó en el sentido de tener abierta la idea para cualquier detalle que pueda pasar”, y lo explica “como en cuestiones de trabajo, de la vida cotidiana en donde uno hace reflexión acerca de qué hacer como hombre o qué conductas son malas, qué tanto uno se puede permitir experimentar ciertas cosas” (gran lector).

Y en otros discursos se evidencia que el cuestionamiento se canalizó hacia otras vidas, las de las mujeres y sus roles, como “Aldo” (pensador sigiloso) lo compartió:

Creo que la temática de género en literatura y especialmente la categoría mujer es algo muy reducido desde donde me enseñaron literatura: los personajes de mujeres siempre tienen un rol en la historia. Pero la misma Historia te hace creer que la mujer tiene ese rol (...) en el círculo literario creo que ese fue el tema, desencadenar y pensar tal lectura desde cómo el género afecta.

Y en otros parece haber sido más que entretenimiento, que en términos de lectura placentera se logra el cometido de organizar el mundo interno (Basanta, 2021). Expresa “Balam” (persona taciturna):

Mi visión sobre mi situación actual, de qué es lo que voy a hacer yo para sentirme más realizado, más pleno, porque yo también aún cargo algunos problemas. Entonces yo siento que las lecturas sí me sirven para pensar en algo que me pueda hacer de utilidad para sentirme mejor.

3.3.2 Registro de la vivencia del grupo de varones dialogando sobre literatura

Las vivencias registradas de los participantes armonizaron con la idea de que el círculo literario les hizo sentir una generalizada seguridad por expresar sus opiniones. “Arturo” lo articuló así:

En lo general creo que sí me sentí en la comodidad y confianza para platicar. De hecho, creo que también por eso el grupo estuvo padre, cómo que amasó bien [se pidió definirlo] (...) Es como una masa: le pones el agua, la harina y los mezclas y queda la mezcla homogénea. Lo amasas y se hace más homogénea y a pesar de que los puedes separar forman parte de una misma masa. (gran lector)

Ello se traduce en la cohesión social que se logró con el círculo literario, sobre todo con la particularidad de cada uno que también fue reconocida: “lo rico de todo fue que todo mundo le

metió de sus cosechas y eso hizo que la masa fuera más rica. (...) me ayudó en mi plenitud espiritual” (“Arturo”, gran lector).

Sin embargo, la comunidad que se formó a partir del círculo literario no estuvo exenta de las desavenencias individuales y colectivas; y se muestra en el registro relacionado a la idea de un debate emergente en cada sesión. En ello hay mucho hilo del que cortar, por eso se dividirán los discursos registrados en dos ejes que orienten su desarrollo: (a) la ignorancia por conocimientos sobre el género, y (b) la resistencia a profundizar con cuestionamientos la propia ideología o a ejercer una lectura crítica que supone mirar los propios supuestos.

En el primer eje se ejemplifica con frases de aspecto contradictorio como la siguiente: “hubo cosas que quise omitir porque estaban fuera de mi conocimiento mundano” (“Arturo”, gran lector). Devela un reconocimiento propio por la falta de saberes que otros sí contaban, y que de alguna manera impedían compartir las propias opiniones, pese a que desde el encuadre se estableció que ninguna experiencia era superior a otras.

Luego vuelve a aparecer un discurso similar que expresamente señala una especie de retraimiento ante quienes sostienen una convicción política y en el que se mezcla también con el segundo eje en torno al debate:

Sí hay un par de cosas que por respeto me callé porque, por ejemplo (...) cuando me sale alguien con la postura clásica de Tolkien machista, clasista, inglés yo no puedo y no quiero tener este tipo de conversaciones porque no es que quiera cambiar su idea, pero ya expresé mi punto de vista (...) y si no funciona con esto, está bien (...) no es que me haya desagradado, pero fue evitar argumentaciones que personalmente me cansan. (“Arturo”, gran lector)

En la cita expuesta puede leerse que el aprendizaje mutuo promovido por la lectura dialógica se hallaba limitada bajo la disposición de los participantes para ir más allá del texto, es decir, llevar las acciones dialógicas a un nivel más profundo, donde la ética, ideología y quizá las vivencias pudieran externarse crítica y libremente.

Otros participantes como “Kevin” y “Arturo” sí lo vivieron como un debate. No obstante, ante la omisión de participación, mantuvieron una postura de observador y para ellos mismos le fue educativo porque aprendieron cómo juegan las relaciones de poder en las parejas. Esto se lee como una gratificación intelectual (Mata Anaya, 2011) desde el concepto de lectura placentera, pero en lo tocante a las masculinidades se codifica como una resistencia a involucrarse en ello.

Se preguntó al grupo sobre la experiencia de leer en voz alta o imaginar haberlo hecho solos, es decir si previamente se hubiera solicitado que cada uno leyera en casa los textos correspondientes a cada sesión. El consenso fue que no los hubieran leído. “Arturo” (gran lector) manifestó:

Me hubiera leído mucho. Creo que lo hubiera reflexionado, pero menos introspectivo y siéndote sincero muy probablemente no las hubiera leído. Ahora sí en el caso hipotético de que las hubiera leído solo porque me picó el bichito de leerla sólo, pues creo que no hubieran tenido el mismo impacto realmente. Es que te digo, no son mis temas, soy un mal lector porque me quedo centrado en una cosa, en lo que me gusta, y muy de vez en cuando en otras cuestiones. Yo no habría llegado al libro del compa de Veracruz si no lo hubieras compartido tú. Tal vez el de los puerquitos de Anthony si lo hubiera leído.

“Eustorgio” (varón tenaz) también expresó algo similar, en torno a contar con tiempo para reflexionar un texto que leyera en su casa:

Muy académico lo mío, pero pues a mí personalmente me hubiese servido más para poder construir una idea (...) hacer un planteamiento, complejizarlo más (...) Pero pues también se me hace que está bien la lectura en voz alta, se me hizo correcto reaccionar ante las lecturas porque pues también el chiste es sentir las no nada más pensarlas.

Le hubiera permitido mayor espacio para implementar estrategias individuales de lectura para tener más argumentos sobre el contenido del texto; al mismo tiempo confiesa que hubiera pensado más y sentido menos. Si se retoma el concepto de comportamiento lector de Cerlale (2011) donde se expone como estructural la dimensión afectiva, podrá articularse con Tajer (2009) para afirmar lo importante que es procurar esos momentos para que identifiquen los varones lo que sienten, en este caso, en relación con un producto literario. Aunque sí estuvo un participante que difiere en cierta medida con los anteriores. “Balam” (persona taciturna) prefiere haber tenido la lectura antes, así pensaba más.

En lo tocante a compartir su experiencia lectora dentro del círculo, se encontró que algunos lo intentaron o hicieron. En el primero de los casos, “Arturo” (gran lector) tuvo la intención de llevar los contenidos dialogados a un grupo de amigos, y propuso hablar de masculinidad pero dijeron que no seguido de una burla frente al tema; su ánimo radica en lo que sus palabras expresaron “creo que también es bonito empezar a trabajar nuestra masculinidad porque incluso todo lo que podemos platicar se me hace coqueto, principalmente porque son cuestiones que al menos dentro de mis círculos no se trabajan”.

3.4 Antología “No nacemos hombres”

Las encuestas de salida sobre la percepción de agrado y desagrado con las lecturas fueron contestadas únicamente por 4 personas, como resultado se muestran respuestas que se distribuyen en la escala y respuestas dejadas en blanco porque hubo participantes que se

integraron a mitad del círculo. Las opciones de respuesta en la encuesta fueron: del 1 al 5, siendo que 1 es: No me gustó nada; 2 se leería como: No me gustó; 3 sería: Neutro; 4 puntúa como: Me gustó; y 5 como: Me gustó mucho. En lo posterior se expondrá un comentario relativo al impacto de esa lectura.

Para la lectura de Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008) se obtuvo que a 2 personas les gustó mucho, a 1 sólo le gustó y otro no respondió. El texto fue propicio para revelar dentro del diálogo las regulaciones de género (Butler, 2004) que opera sobre las relaciones heterosexuales y observables en el yugo familiar, como lo expresó “Kevin” (hombre reservado):

Sí me ha tocado de manera familiar o conocidos de amigos donde son engañadas o engañados. Tu deber es, si es mujer aguantar, porque él te está dando dinero, pues ni modo, por los hijos. Y cuando son hombres, pues tu deber es proveer a tu familia.

Con la lectura de Browne (1986) 2 participantes indicaron que les gustó mucho, mientras que otro reportó que no le gustó; nuevamente alguien más no respondió. Sobre este cuento infantil, que toca temas de roles de género masculino, “Arturo” (gran lector) se sintió identificado con el texto de los cerdos por “el hecho de no hacer las cosas y relegarlo (...) ¿qué vas a hacer el día que no esté la persona que te ayuda?”. También se observó que fue útil la estrategia que se incorporó antes de la lectura en voz alta: referir a *El principito* de Saint-Exupéry; sirvió para condicionar la aceptación a un texto ilustrado e infantil, con un lenguaje más simplificado en comparación con el anterior:

Es bonito cuento porque te pone en contacto con tu niño interior y te das cuenta del cambio que has tenido desde la infancia, uno como niño no se puede dar cuenta de lo que hicimos. Parte de esto es ver el cambio que se pueden hacer. (“Arturo”, gran lector)

El texto de Casciari (2019) recibió por parte de un participante un No me gustó nada, dos respuestas del lado del gusto por ese texto (uno para cada indicador) y alguien que no respondió. En las entrevistas, así como en el desarrollo del círculo se reitera que hubo algo que no agradó respecto al título, y que proviene desde la lectura crítica (Cassany, 2007):

Es que justamente el título no me agradó. Yo ‘me hago cargo’. Me hubiese gustado más ‘Yo me hago responsable’ justamente de cómo en el transcurso o en el paso nos hacemos cargo, pero al mismo tiempo responsables de todo lo que conlleva a ser el hombre, y no como ‘ay pobrecito’. (“Eustorgio”, varón tenaz)

En Kazandjian (2017) se mostró que a 2 personas les gustó mucho y una se muestra neutral; una más no respondió. Un comentario representativo fue la implicación de un varón con esa parte afectiva que se ha criticado en el marco referencial con relación a los hombres (Tajer, 2009), aunque en su anécdota compartida incluya el factor del alcohol como medida para mostrarse sensible. "Arturo" (gran lector) compartió:

El texto del boxeador me gustó mucho. No sé si les conté que tuve una experiencia similar con mi papá a partir de los alcoholes, pero, por ejemplo, esa parte de sanar la masculinidad con el padre creo que fue muy importante te lo comento porque yo tuve una experiencia similar en esos días. Si bien lo rescaté a pesar de que lo había olvidado creo que tuve la suerte de hacer eso, pero no todo el mundo tiene esa suerte y creo que si se hace más grande el círculo literario podría ayudar a más gente a sanar heridas que no sabía que tenía.

Con el texto de Halloway (2017) dos personas respondieron que sí les gustó y otras dos que les gustó mucho. Este texto fue polémico y bastante cercano a todos los participantes que lograron identificarse. Aunque se expresara como una crítica aparentemente académica, pudo

leerse en el desarrollo del círculo la incomodidad de uno de los participantes por evidenciar el lugar en que la sociedad suele regular (Butler, 2004) las violencias que atraviesan a los hombres: “por cuestiones de género a los hombres son a los que llevan a la guerra o tienen que afrontarla, o del tiempo que pasan realizando trabajos pesados o de obras pesadas” (“Eustorgio”, varón tenaz).

El siguiente texto obtuvo 4 respuestas que puntuaron sobre mucho agrado por la lectura de Brown (1985). “Balam” (persona taciturna), que se identifica como parte de la comunidad LGBT+, demostró mucho agrado por ese cuento, dijo: “Me gustó mucho. Era previsible, a mí se me hizo previsible el relato (...) era de esperarse ese final, que le iba a ganar efectivamente en todo”.

En lo relativo a todo el libro de Manzo (2018) se obtuvieron puntuaciones inclinadas hacia el gusto por esos cuentos, aún con la distancia que supuso para quienes no se identifican con las disidencias sexuales, pero sí con las injusticias patriarcales (hooks, 2021). Su empatía resuena en un discurso como el siguiente: “todo retrato es un espejo, un espejo abierto; quienes lo miramos somos entonces un reflejo de ese retrato al que dotamos de sensibilidad y sentido” (“Arturo”, gran lector). Si se piensa en términos de lectura placentera y objetivos de fomento lector, se puede afirmar que se cumplió el cometido de que el comportamiento lector masculino se aproximara a la dimensión afectiva (Cerlalc, 2011). Finalmente, con el texto de Fast (1970), traído por “Eustorgio” y seleccionado por medio de votación, logró una aprobación de dos personas en la encuesta, puntuándose como de mucho agrado. En lo relativo a su incorporación al círculo puede decirse solamente que cumplió con los objetivos de generar un grupo capaz de abonar con sus lecturas a un nivel de socializarlo entre sí, de desear compartir una lectura placentera entre pares (Garrido, 2004).

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Sobre el fomento lector en masculinidades

Plasmada la sistematización de este proyecto, vale poner al frente el cumplimiento de cada uno de los objetivos establecidos, resumidos en la siguiente hipótesis:

La intervención de un círculo literario virtual incidirá favorablemente en el comportamiento lector, respecto al placer por la lectura, de un grupo de varones con características heterogéneas mediante estrategias de animación lectora como la lectura en voz alta y dialógica de textos literarios y ensayísticos con perspectiva de género que, a su vez, coadyuvarán en el acceso de la cultura de ese mismo grupo con la entrega de la antología “No nacemos hombres” producto del círculo.

Para averiguar si la anterior hipótesis se cumplió, se incorporó por objetivo uno o varios impactos que se relacionan con la sistematización y operación del proyecto mencionado. El primero de los objetivos fue: Incidir en el comportamiento lector en un conjunto de varones con características heterogéneas a través de un círculo literario virtual. Primero se esperó obtener un perfil lector del grupo específico, así como un registro que permitiera contrastar la información de ese perfil o comportamiento lector con el que hubo dentro del círculo.

La encuesta ayudó a identificar particularidades sobre el comportamiento lector masculino del grupo participante que, en triangulación con el marco referencial puede decirse que efectivamente los hombres en el contexto lector se orientan en el día a día por las lecturas utilitarias. Aunque este grupo cuenta con las competencias para leer desde el nivel sociocultural y crítico un texto, e incluso atribuyen un valor a la lectura que se aproxima a la lectura placentera, los participantes no cuentan con la disposición, tiempo ni energía para propiciar un

hábito por esas lecturas, aunque fuese de ocio; por ello es que prefieren actividades al aire libre, con amistades o gastar tiempo en Internet.

Es aquí donde cabe la pregunta, ¿para qué leen? Ya que, pese a estar en la Internet leyendo en blogs, páginas web, libros o revistas, dentro de su autopercepción no se conciben como algo que disfruten. Cabe la crítica al propio instrumento adaptado de Cerlalc (2014) ya que no insta a conocer el uso que dan los lectores a sus lecturas o qué es lo que leen; sólo cupo la sospecha de que los mails que leen corresponden a que 6 de los varones están en edad productiva.

Aunque las condiciones laborales y actuales del país cada día inciden y cooperan para que hombres y mujeres laboren (claro, no en igualdad de oportunidades), no se conoce si este grupo lee menos que las mujeres ya que no hay otro marco de referencia que el de los informes antes ya mencionados (Salinas et al., 2019; Secretaría de Educación Pública, 2019; Inegi, 2020).

Algo más que llamó la atención sobre la encuesta fue la parte en que se descubre que sólo una persona tuvo una continuación con la lectura fuera de los espacios institucionales, y que se debió gracias a su madre; como se observó en Molec (Inegi, 2020), las madres son las principales representantes de fomentar la lectura en la infancia. Se resalta porque demuestra ese rol maternal de quien carga con la crianza y educación del hijo. Sin embargo, eso no exenta al hijo de crecer bajo exigencias masculinas debido el pensamiento patriarcal también es respaldado en hogares en donde la gestión del mismo es llevado a cabo por mujeres (hooks, 2021)

Tal vez por esa razón es que ser varón con un comportamiento lector desarrollado no hace precisamente al niño o adulto alguien con mayor habilidad para reconocer y expresar sus emociones, ya que hace falta conocer aquel ambiente en el que cada institución abona a regular su identidad de género; u observar el material que se propicia para ellos, como de alguna manera

lo revela el estudio de Suteu et al. (2021) sobre el disfrute de la lectura diferenciado por género. Salas (1996) apunta que el género constriñe a todas las personas. En los varones se traduce en una reiteración de la calidad de hombre que debe demostrar ser; en el caso de esta intervención y las instituciones educativas la calidad de hombre lector se basa en proveer y tener tal éxito que derrote a sus oponentes, por ello la función utilitaria cobra sentido para la identidad masculina.

Quizá como consecuencia es que en uno de los participantes (“Kevin”) las lecturas impactaron en un grado formativo: un varón es psicoterapeuta e incorporó en su trabajo clínico una de las lecturas asociadas con el malestar de uno de sus pacientes. Este es uno de los resultados de los círculos literarios, es decir, incidir en la formación integral de sus participantes.

En otro efecto del fomento de los círculos literarios, más cercano a la oposición contra los mandatos de la masculinidad hegemónica que obliga a los varones a anestesiar e ignorar su sufrimiento emocional (hooks, 2021), estuvo otro participante (“Arturo”) quien sintió plenitud tras tocar temas relacionados con su identidad masculina.

El segundo objetivo fue: Contribuir al fomento de la lectura placentera de los participantes mediante estrategias de animación lectora. Este contiene tres impactos esperados: (a) promover la libertad de expresión en un círculo de lectura entre hombres; (b) mantener el diálogo desde la comprensión del texto; y (c) establecer una relación entre los textos y sus vidas. Desde el procesamiento de evidencias se decidió que el cumplimiento de este objetivo se valoraría a partir del círculo literario virtual.

Como se observó en los resultados, el grupo se sintió en confianza para hablar con otros hombres que tienen expresiones de género y orientaciones diferentes a las suyas. Lo menciona “Arturo” (gran lector) en su entrevista: “el círculo está muy bien porque lo estás abordando con un público muy grande y creo que estuvo bonito”. Otro impacto se notó desde el encuadre para el

animador lector y el grupo, pues se mantuvo la conversación canalizada en el texto y no en, por ejemplo, la deconstrucción. Eso ayudó a que la lectura crítica se desarrollara. Ese mismo encuadre marcó una distancia con promover un diálogo desde lo vivencial. Los participantes compartieron elementos en los que se identificaban con el texto. Sin embargo, ese tipo de participaciones fueron menos frecuentes que aquellas vinculadas a una comprensión del contenido escrito.

Pese a ello, también hubo fricciones que fueron parte de debates constantes en las sesiones, pues algunas voces personalizadas se centraban más en un posicionamiento político con el cual llevar lo aprehendido hacia la comunidad. En esto se relaciona aquel encuadre que se reiteraba operativamente, es decir, que el animador lector tomara las riendas del diálogo literario para dirigirlas al texto. El círculo no fue un debate sobre construir un modelo de masculinidad ideal, sin embargo, se transmitió un mensaje en el que para algunos sí generó la oportunidad para debatir esas cuestiones y llevar a cabo una reivindicación social más que personal.

Con el tercero de los objetivos “Favorecer la lectura placentera en voz alta mediante textos literarios y ensayísticos”, se esperaba generar interés en ese tipo de textos diversos tipos de textos (narrativa y ensayo) y animar la búsqueda de espacios entre pares hombres donde se promoviera la lectura. Los propios participantes en las entrevistas expresaron haber ampliado su panorama lector, y mostrarse interesados en más literatura con perspectiva de género, aunque fuese para un uso utilitario (académico y formativo) en la mayoría de ellos. Pero la única implicación que hubo para continuar en un espacio literario de ese tipo fue conservar el que ya estaba constituido, y sólo 4 participantes desearon integrarse en una última sesión para escribir algo en conjunto como una especie de carta hacia su masculinidad: darse permiso de otras

expresiones de género y perdonarse los deslices en su proceso de notar aquella masculinidad que lastima a otras personas.

El cuarto objetivo fue: Incentivar la lectura dialógica por medio de textos con perspectiva de género. Se vincula con una de las expectativas anteriores (sobre la búsqueda de espacios con pares hombres) pero el único impacto que se abordará es el que relaciona la lectura de textos, la perspectiva de género, la vida cotidiana y la experiencia personal. En definitiva el objetivo se logró pues cada lectura provocó diferentes diálogos e integró temáticas variadas que no sólo se trataban de “cosas de mujeres” sino del papel de hombres cisgénero, hombres trans, hombres gais, hombres en pareja, hombres en la infancia.

En este objetivo importa destacar que “Arturo”, vale decir heterosexual, comunicó su agrado por participar junto a hombres con diferentes expresiones de género y orientaciones sexuales, sin entrar en conflicto. Se cree que esa poca importancia por investigaciones e intervenciones en el fomento del comportamiento lector masculino se muestra también en la vida diaria: el diálogo no tiene mucha oportunidad de propiciarse, de tolerarse, aun cuando existan discursos que son políticamente más correctos que otros. “Arturo” lo manifestó así:

Fue un grupo muy variado, me gustó (...) creo que hubo puntos de vista muy válidos, y cuestiones muy padres principalmente (...) por volver a estar en contacto con la comunidad LGBT+. Fue interesante, sobre todo sin terminar en peleas, lo cual fue bastante agradable”. (gran lector)

En otros comentarios, que evidencian el reconocimiento por otras existencias o experiencias de vida, justo que promueve la lectura placentera, está un comentario de “Balam”, expresado en la entrevista: habló del deseo por conocer más textos sobre representación gay. Se sostiene la convicción de que esa amplitud de panorama lector también mantiene sentido con el

conocimiento de otras masculinidades, específicamente de aquellos hombres que hacen introspección y muestran su proceso de cambio al reflexionar qué les duele o cómo les afecta la masculinidad patriarcal.

El aprendizaje mutuo del diálogo literario promovido generó en los participantes una conversación en la que construyeron sentidos diferentes a los que tenían. En cierta medida, ese debate colaboró a que entendieran el universo de otros sujetos, no sólo el que conocen. Por ello se generó una pequeña comunidad que se sostuvo por sus lecturas personalizadas, socializadas y dirigidas con estrategias del animador lector; recuérdese el discurso de “Arturo” sobre la amalgama de grupo constituido o el comentario de “Eustorgio” sobre la coordinación y rescate de comentarios formulados en el círculo.

Antes de pasar al siguiente objetivo, resta añadir una característica más de las lecturas. La antología *No nacemos hombres* no incluyó textos que se consideraran clásicos (salvo por el de Browne), como fue el caso de Tlaxcala Luna (2021) sobre el uso de Wilde. Aquí ayudó la perspectiva de género incorporada por el animador lector en contenidos que en sí mismos obvian un tanto las identidades masculinas; otro aspecto que aportó a la selección fue la brevedad de los textos y el lenguaje, el cual fue premeditado para que no incluyera una narrativa con términos rimbombantes o una escritura demasiado abstracta.

Finalmente, el quinto objetivo: Coadyuvar al acceso de la cultura del grupo constituido mediante la entrega de la antología *No nacemos hombres*. El impacto se reduce a la difusión del interés por lecturas similares a las presentadas en el círculo literario. La respuesta es que sí atrapó la atención de los lectores varones, incluso algunos que sí solicitaron un texto de obsequio pidieron que fuese inclinado a ese tipo de lecturas donde se incorpora la perspectiva de género.

4.2 Implicación teórica

En líneas anteriores se destacó el tema de las masculinidades en un contexto lector con ayuda del marco referencial, y lo que se pudo concluir es que no hay historicidad del comportamiento lector masculino en términos del efecto que tiene el patriarcado sobre la organización de la vida. Dicha idea resuena en lo que hooks (2021) afirma como activista social: “nada cuestiona más la antigua proyección antifeminista de los hombres como todopoderosos que su ignorancia total sobre un aspecto importante del sistema político que determina y afecta la identidad masculina” (2021, p. 33). Por ello, cabe preguntarse qué se puede aportar sobre el comportamiento lector de los varones participantes en el marco de una intervención de fomento de la lectura placentera.

Un primer abordaje es acerca de aquella repetición en la que se observa que las mujeres son quienes tienden a participar en ese tipo de actividades sobre lectura (Arana Palacios y Galindo Lizaldre, 2009). La manera de asociarlo en esta intervención estuvo en la dificultad por congregarse a varones de las identidades masculinas que se sumaran a la convocatoria de participar en un círculo literario; en su mayoría fueron conocidos y conocidos de conocidos, mientras que los esfuerzos por obtener voluntarios que se sumaran a partir de haber visto la publicidad en redes sociales (como Facebook o Instagram) no tuvieron éxito. Se cree que no sólo el panorama lector del país propició esa poca audiencia, sino que también la temática y la población a quien se dirigía.

Otra de las preguntas que emergieron a partir de la creación y desarrollo de la intervención, fue cuestionar qué sentido podría tener para los participantes una promoción de la lectura. Esto considerando que son población adulta, en una situación distinta a estudiantes de niveles inferiores o de nivel superior. Por un lado (el propio) se cree que este tipo de proyectos

son más relevantes para que los hombres tengan acceso a la lectura placentera, pero para ellos, podría ser desde sus propias expectativas, como “Arturo” enunció:

Espero de estas tertulias literarias aprender de masculinidades, porque creo que hay una gran diferencia entre lo que es ser hombre y ser un macho, aunque la línea está muy difuminada. Y creo que hoy en día es algo que hay que tener en cuenta, sobre todo con algunos eventos que han sucedido recientemente, entonces creo que también es parte de curar las heridas que uno mismo tiene. (gran lector)

El evento al que se refirió fue uno que ocurrió en un estadio de fútbol en Querétaro, donde varios espectadores (rivales entre sí) comenzaron a pelear debido al fanatismo hacia el equipo afín; las narraciones del evento hablan de grupos de hombres golpeando a otros que yacían inmóviles en el suelo. Este evento que se traslada a la vida cotidiana da pie a imaginar que existe una necesidad en la cual poner atención sobre diversas expresiones de aquella masculinidad que busca dominar a otros.

Aunque esa expectativa pertenece a un solo participante, en el desenvolvimiento de las acciones dialógicas los varones se mostraban más implicados aunque incorporaran más la comprensión del texto que sus vivencias dentro del diálogo. Aun con ello y pese a la ausencia recurrente de dos participantes, se cree que este breve fomento lector tuvo éxito en cierta medida. Como dice Gómez Yebra en su decálogo de la animación a la lectura: “la animación no es un fracaso cuando solamente algunos chicos se involucran y se toman en serio la actividad o las actividades pre-lectura o post-lectura. A veces con uno que se involucre puede ser suficiente” (2008, p. 65).

La preponderancia de las herramientas metodológicas fue sobre el paradigma cualitativo; mientras que el cuantitativo sirvió para descripciones nominales y ordinales, y desde esa visión

el número de participantes no es significativa. No obstante, desde la resolución de ese falso dilema entre los estudios macro y micro que Oszlak (2015) reflexiona, es entendible que el discurso de un sólo varón está inserto en relaciones sociales, que a su vez constituyen los procesos macro. Desde esta lectura, el comportamiento lector masculino que se ha observado en el círculo podría darse en un grupo de varones con características similares y quizá no tanto, para ellos habría que hacer otras investigaciones o intervenciones.

A nivel de las estrategias, en este modelo de intervención funcionó incorporar las semblanzas como único texto escrito que se asignara a modo de tarea previa a las sesiones. Dicho esto, la brevedad de los textos y su lectura en voz alta abonó para que los varones participantes tuvieran acceso a todo el contenido del texto, y no sólo a una parte como pudiera ser una estrategia de lectura rápida para cumplir con una tarea. En lo relativo al ejercicio de imaginar diversos escenarios fue similar al juego, y parece haber ayudado a su atención e involucramiento con el texto. Asimismo, cabe decir que la brevedad de los textos usados dotó de versatilidad las actividades que pudieran desarrollar el diálogo literario.

Como se expresó en los resultados, el encuadre en el círculo literario no limitó la experiencia de los participantes y sus intereses para acercarse a los textos: en algunos fue más afín a la lectura placentera en el sentido más personal y de autoconocimiento, para otros contribuyó en su formación profesional y académica. Claro que desde la lectura de los mandatos de las masculinidades fue más deseable el primero, debido a esa socialización que aleja a los varones de identificar y verbalizar sus sentimientos.

Aunque este proyecto no enmarca sus objetivos en usar la promoción de la lectura como un instrumento de cambio social en materia de género, proyectos como el de Chen Rodríguez (2020) y Cruz Santos (2017) sí lo hacen. Sus intervenciones fueron un acercamiento a la

construcción de un posible camino para trabajar con hombres los afectos, ya que la actitud en relación con las diferencias de género es sumamente importante cuando se trata de policías o maestros que cuentan con el poder para pisar al otro (un hombre inferiormente en términos de la masculinidad hegemónica o una mujer) o defenderle.

Incluso el caso referido con Vanessa Caamaño (López Fonseca, 2019), quien trabajó problemas de consumo de sustancias adictivas y violencias con hombres privados de su libertad sugiere que los afectos son factibles de abordarse dentro de círculos literarios y no sólo desde la cognición. Al respecto de esa escisión entre lo cognitivo y lo afectivo, el psicoanalista Etchegoyen (1986) menciona que para que un paciente se dé cuenta de las causas de su malestar tiene que atravesar un proceso donde haga la conexión con sus afectos, de lo contrario cualquier discurso racional no será incorporado y no logrará claridad sobre su sufrimiento.

4.3 Limitaciones

Las citas anteriores sobre Gómez Yebra (2008) y Vanessa Caamaño son parciales para este proyecto, ya que se reconoce que cualquier trabajo social que intente cambiar actitudes a un nivel estructural requiere tiempo. En otras palabras, modificar el comportamiento lector masculino debería tener una planificación que se extienda más allá de 10 sesiones, con un encuadre diferente y quizá con otros propósitos. No obstante, el fomento lector sí incidió sobre aspectos puntuales como se expresó anteriormente, y quizá a niveles superficiales y no tanto sustanciales. Además, debe considerarse que, en general, los participantes se encuentran en una etapa de su vida donde la prioridad está sobre lo laboral. Habría que averiguar si se empata con la necesidad económica (lo cual estaría muy cerca de los mandatos de género masculino).

Un área débil fue también el público voluntario, ya que no se obtuvo la respuesta esperada al compartirse la convocatoria por redes sociales. Lo ideal es que la población esté

cautiva para enfrentar, de alguna manera, aquella afirmación de que las mujeres son las más interesadas en la lectura que los hombres. A pesar de eso, hubo 6 varones que quedaron fuera del círculo ya que los horarios no resultaron favorables para integrarse al horario acordado por aquellos que ya estaban asistiendo al círculo; y otros por dificultades técnicas con la tecnología.

Otro fundamento de la planificación de la intervención fue la convocatoria y el encuadre. Como se mostró en los resultados, algunos participantes se incomodaron con el nivel de crítica que llegó a alcanzarse sobre los temas de masculinidad y reivindicación social. Por un lado, se pensó en que los voluntarios estuvieron por primera vez en un círculo de lectura (excepto dos), y no tenían experiencias previas de cómo desenvolverse en él. Por otro lado, se cree que la convocatoria no fue suficientemente clara sobre lo que se haría en el círculo, así se transmitió la idea de que trataría de la deconstrucción de la masculinidad. Cobra sentido la pregunta ¿Qué entendieron las personas que vieron la publicidad cuando leyeron que era un círculo de lectura entre masculinidades con perspectiva de género? Ya que los hombres suelen asociar perspectiva de género con liberación de la mujer o con feminismo, sin considerar relevante su propia experiencia con la masculinidad (hooks, 2021). Se sospecha que algo de ese imaginario explicaría el motivo de la poca audiencia o interés por participar en el proyecto, lo que se leería como una resistencia.

Las limitaciones del promotor lector corresponden a: (a) la coordinación de los debates, (b) al encuadre mismo, y (c) a la representación de otras masculinidades. El primero se vincula con el retraimiento observado en algunos participantes, y que en las entrevistas se reforzó por la vivencia personal dentro del círculo. Algunos se cerraron a dialogar más cuando los discursos del grupo se tornaban impositivos, pese a que una de las reglas fue que toda experiencia es válida, que no se trataba de un examen en donde obtener la respuesta correcta. Ambas consignas para

evitar juicios. Se descubrió que aunque un discurso sea lo más política e intelectualmente correcto, operará como una descalificación enmarcada en una dinámica de poder si el objetivo es que un conjunto de personas se escuche entre sí.

Lo anterior se relaciona también con el encuadre mismo, ya que hubo voluntarios que confundieron el propósito del círculo literario: algunos tuvieron la impresión de ser terapéutico, para algunos otros fue algo deseado, estuvieron aquellos que lo vivieron como una clase. Para otro parece haber sido un mero entretenimiento; expresamente dijo que no se había cuestionado nada, y en otra pregunta de la entrevista que deseaba más representación de la comunidad LGBT+. Lo anterior alude a que para esta persona su comportamiento lector hubiera sido mayormente favorecido si el resto de sus compañeros pertenecieran a las disidencias sexuales, lo que evidentemente hubiera configurado la antología usada.

4.4 Recomendaciones

Para Basanta (2021) hay dos caminos por los que nuestra actitud como lectores puede transitar: uno, que los acercamientos a la lectura ocurran en un clima estéril y de esfuerzos donde se sacrifique lo suficiente como para desear no aproximarse más; y dos, desde aquellos actos fructíferos que dejan la sensación de placer tras entender alguna lectura. El proyecto que se ha presentado presume involucrarse más en este segundo trayecto lector.

A pesar de todas las limitaciones se descubren algunos consejos para futuras intervenciones con población masculina y con la misma perspectiva de género. En primera instancia se reconoce que la lectura en voz alta sustituyó gratamente la asignación de leer textos como si fuesen tareas; ya que si los varones hubieran recibido las lecturas antes de la sesión se habría conjugado con la resistencia asociada a leer desde una visión de masculinidades, la cual se consolidó hasta que ese conjunto de varones constituyó un grupo.

Dicho de paso, se recomienda coordinar de mejor manera las ausencias y presencias de nuevos integrantes en los círculos literarios. Fue muy evidente cómo se configuraba la dinámica grupal al faltar uno o varios participantes; aplica de una forma similar para cuando se empiezan a integrar otros. Como el círculo contaba con la apertura para recibir nuevas personas se cree que la planificación elaborada en las cartas descriptivas debe prever que el grupo se ponga al día al menos con la temática de la sesión pasada y contribuir a que se integre ese nuevo lector.

En cuanto al tipo de población, conscientemente se aceptó a diferentes masculinidades. En términos de la metodología de los círculos literarios eso aportó una mayor riqueza dentro del diálogo literario, como los mismos participantes lo señalaron. Ello se contradice con un prejuicio esperado frente a las lecturas que implementaban la homosexualidad de un personaje. Como ejemplo está el participante que expresó incomodidad por la situación de acoso y no de quién proviniera.

En esa lógica comenzó a vislumbrarse desde otras voces cómo el fomento lector también detona material “radioactivo”, es decir, aquel que se trata de temas sensibles que incomodan por la propia historia de vida, así como se observó en una entrevista. El tema del acoso es algo delicado que pudo haberse tratado como un emergente grupal; aunque ello excedía los objetivos de la intervención, como psicólogo creo que es indispensable cuidar a los participantes y dedicar tiempo a la observación y reflexión grupal. No para exponer al participante y obligarlo a conectarse con los otros sino para ofrecer esa posibilidad de socializar una angustia; aunque también mostrar apertura para conversarlo en privado o canalizarlo con algún otro psicólogo si fuera el caso.

El fomento lector también requiere de un acompañamiento que va ligado a los afectos. Como se ha repetido respecto al comportamiento lector no se debe olvidar que las lecturas tratan

de la vida real, así sea ficción hay un imaginario que parte de lo sociocultural. Además de ser una recomendación, es un descubrimiento que puede proyectarse para otros círculos literarios ya que no se halló una intervención o proyecto dedicado a esta población, con esa perspectiva y mucho menos que incluyeran el cuidado emocional.

En ese sentido importa destacar que se ha encontrado una posible directriz con la cual triangular próximos proyectos: en Argentina se ha trabajado con la problematización de mandatos de la masculinidad como los privilegios, las relaciones de desigualdad y complicidad con grupos de personas con diferentes masculinidades (Chiodi, 2019). Aunque el proyecto 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 y 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.

En esta línea de pensamiento cabría integrar las recomendaciones de los propios participantes que ya desde la primera sesión destacaron, como lo expresó “Kevin” (hombre reservado):

Me parece que es un pequeño espacio de reflexión sobre masculinidades, machismos y feminismos, pero me parece que es un espacio agradable para discutir estas cosas que a veces no se hablan. Me parece un espacio importante, tal vez no para romper nodales/nódulos. Pero sí me parece que este tipo de cosas en un grupo pequeño hacen un buen cambio alrededor.

Otros pensaron que la inclusión de bloques temáticos con teoría facilitaría ponerse al día con la perspectiva de género, con el reconocimiento de nombrar las identidades e incrementar la

aceptación de diversas expresiones de género (como el caso de Chen Rodríguez, 2020). Así también se resalta la propuesta de trabajar por más tiempo, y que parte de los objetivos incluyera el ejercicio de definir y observar la construcción de la propia masculinidad. Así el fomento lector operaría como un instrumento de cambio social que pudiera no sólo implementarse en adultos sino también en infancias o de forma paralela entre padres, madres e hijos. Dado lo expuesto en el marco referencial, la infancia es donde el comportamiento lector se va moldeando con la manipulación de todas las instituciones e intersecciones que interpelan la vida de un sujeto. Al respecto, remite a una poderosa idea de hooks (2021): los varones que fueron víctimas del patriarcado en su infancia, frecuentemente ejercen la masculinidad abusiva que les dañó; son pocos los que resisten aquella violencia brutal.

Para mirar nuevamente a los participantes y las recomendaciones latentes de sus discursos, “Arturo” (gran lector) coincide en cierta medida con las palabras citadas de hooks, y que también advierte la responsabilidad que tienen los hombres por actuar en contra del patriarcado que les ha afectado no sólo el comportamiento lector:

Tenemos la metáfora del lobo: el lobo pega porque le han pegado muchas veces, no es culpa del lobo que le hayan pegado, pero sí es culpa del lobo haber repetido las mismas acciones. Cuando el lobo se da cuenta que está dañado, sana, puede generar un cambio y creo que hay muchos hombres que están dañados, que siguen patrones y creo que parte del círculo lo relaciono con que esto puede ayudar a otras personas a sanar. De hecho, creo que es algo muy bonito e importante. Personalmente fue un círculo bonito y me ayudó a ser consciente muchas cosas, por eso creo que, así como me sirvió puede ser útil para otras personas.

A esfuerzos de crear un diálogo con hooks (2021), justo menciona que dentro del movimiento feminista al que perteneció, se resaltaba cada vez más que la lucha contra el sexismo, la explotación y opresión sexistas tendrían mayor posibilidad de reivindicación si los hombres estuvieran comprometidos con la resistencia feminista. En ello se comparte la convicción que para incidir en el comportamiento lector masculino hay que abordar la dimensión afectiva. Es crucial ir capa por capa hasta llegar a estratos más profundos, así el fomento lector podría lograr mayores cambios. Ya lo decía “Eustorgio” (varón tenaz): “los hombres no nos acompañamos” y sugiere que un grupo de ayuda con perspectiva de género sumaría a la causa.

Pero hay que tener cuidado en incorporar teoría y que esta coopere con los objetivos. Se mostró altamente recomendable considerar las expectativas de los participantes y encuadrar claramente las reglas del círculo literario: una persona que no sabe las claves de género podría entrar en un debate con alguien que espera la revolución de género en un pequeño grupo donde haya la probabilidad de que estén con diferentes objetivos personales. En el proceso del fomento lector con esta perspectiva que está teniendo auge en ciertos espacios públicos, el lenguaje también debe contemplarse y ser más llano porque como dice Stefan Zweig en *La curación por el espíritu (Mesmer, Mary Baker-Eddy, Freud)* toda idea que cause demasiado ruido se vuelve ininteligible.

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/>
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas.* Ampersand.
- Altamirano C. (2008). *Términos críticos de sociología de la cultura.* Paidós.
- American Psychological Association. (2022). *Quotations from research participants.*
<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/citations/quoting-participants>
- Arana Palacios, J., y Galindo Lizaldre B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura.* Trea.
- Araya Jiménez, M. C. (1994). Bourdieu: la sociología del gusto. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (5), 225-237.
- Arias, C., y Ortega, A. (2014). *Círculos de lectura y escritura en el salón de clases.* Centro Cultural Poveda.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de americanismos.*
<https://www.asale.org/damer/mayate>
- 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.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10610405.2004.11059233>

Barthes, R. (1994). La muerte del autor. En R. Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (pp. 65-72; 2a. edición). Paidós.

Basanta, A. (2021). *Leer contra la nada*. Siruela.

Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades.

Bourdieu, P. (2010). La lectura: una práctica cultural. En *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 253-273). Siglo veintiuno.

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>

Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), 99-114.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n1/v27n1a6.pdf>

Bustos, A. (2020). ¿'Aprender' o 'aprehender'? *Blog de lengua*. <https://blog.lenguaje.com/2020/aprender-o-aprehender/>

<https://blog.lenguaje.com/2020/aprender-o-aprehender/>

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>

Campos Fernández-Figares, M. M., Martos Núñez, E., y Pérez Collados, J. M. (2014).

Cartografías lectoras y otros estudios de lectura: Lecturas en las universidades públicas

andaluzas. Marcial Pons.

https://books.google.com.mx/books/about/Cartograf%C3%ADas_lectoras_y_otros_estudios.html?id=-vnVDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Cano Rodríguez, F. T. (2020). *Cuitláhuac: círculo de lectura y escritura para estudiantes de una universidad tecnológica* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/50647>

Casciari, H. (2017). *El mejor infarto de mi vida*. Orsai.

<https://drive.google.com/file/d/1v1otEgKZEFuah1TENmvXxOBkhhjNJkCb/view>

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

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

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf/view

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*. (82), 21-31.

Castellanos, R. (2020). Valium 10. *Revista de la Universidad de México*.

<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/6c2979e4-9148-4c2c-a2c8-853c070addea/valium-10>

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

- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*.
https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector-El-encuentro-con-lo-digital_v1_010115.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>
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (ed.), *Masculinidad/es* (pp. 67–86). Polity Press.
- Codruța Gavrilă, C. T. (2019). Gender differences reflected in academic achievement in higher education. *Journal of educational sciences & psychology*, 9(1), 139–144. <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.uv.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=606b20e9-8e6c-43e4-8d0f-ddbc9fd34074%40redis>
- 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

- 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
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-137.
- Etchegoyen, H. (1986). *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*. Amorrortu.
- Fast, H. (1970). *El general derribó a un ángel*.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zUiyocfOevAJ:https://xdoc.mx/preview/el-general-derribo-a-un-angel-5edbfefb1b6d2+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Figuroa Perea, J. G. (2008). *Masculinidad y envejecimiento: algunas reflexiones*.
http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0474.pdf
- Florenzano, R., y Valdés, M. (2005). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- 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/>

Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (1985). *Diccionario de Lectura y términos afines*.

International Reading Association y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del sur.

<https://www.ues.mx/Movilidad/Docs/Convocatorias/UES/EIBuenLector.pdf>

Gómez Yebra, A. (2008). *La animación a la lectura entre los jóvenes*. Fundación ECOEM.

González Jiménez, R. M. (2009). Presentación. Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 681-699.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a2.pdf>

Gutiérrez Fresneda, R. (2016): La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 52-58.

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>

Halloway, K. (2017). La masculinidad está matando a los hombres: la construcción del hombre y su desarraigo. *Cinco ensayos para repensar el ser hombre en el patriarcado* (pp. 31-43).

La social.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill e Interamericana.

hooks, b. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Bellatera.

Índice Global de Brecha de Género (2020). México - Índice Global de la Brecha de Género.

Datosmacro. <https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-brecha-genero->

global/mexico#:~:text=M%C3%A9xico%20tiene%20una%20brecha%20de,resto%20de%20los%20pa%C3%ADses%20an%C3%A1lizados

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), e051.

<https://doi.org/10.24215/18539912e051>

Jiménez Martínez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (103), 59-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4471440>

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.

Kohan, S. A. (1999). *Disfrutar de la lectura*. Plaza y Janes Editores.

Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura (LCFL). (2018). *Mujeres y lectura*.

<https://cerlalc.org/publicaciones/mujeres-y-lectura/>

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5(21), 147-178. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11202105.pdf>

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus.

Laplanche, J., y Pontalis, J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.

Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Revista OCNOS*, (1), 43-60.

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h_glZgW6Js4J:https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120382004.pdf+&cd=14&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

Larrañaga, M., y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>

Lectores y lecturas – Programa Universitario (2015). *Benito Taibo: México (sí) Lee*.

<https://www.uv.mx/epl/general/lineas-generacion-yo-aplicacion-del-conocimiento-del-programa/>

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad, *Revista de Educación*, 342, 83-101. <http://hdl.handle.net/11162/68704>

López Fonseca (2022). Literatura de evasión: qué leen los presos en las cárceles españolas. *El país*. <https://elpais.com/cultura/2022-05-10/literatura-de-evasion-que-leen-los-presos-en-las-carceles-espanolas.html>

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

Mata Anaya, J. (2011). *10 ideas clave: animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.

Mujeres y la sexta (2008). *Un cuento de Laura Esquivel. ¿Sea por Dios y venga más!*

<https://mujeresylasextaorg.com/2008/02/12/un-cuento-de-laura-esquivel/>

- Núñez Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? En *Culturales*. 9-31.
<http://www.redalyc.org/pdf/694/69445150001.pdf>
- Oszlak, O. (2015). Falsos dilemas: micro-macro, teoría-caso, cuantitativo-cualitativo. En *La trastienda de la investigación* (pp. 83-113). Manantial.
- Pérez, C. (2020). Círculos literarios: el poder de la lectura en el desarrollo de competencias. *Foro de Profesores de E/LE*, (16), 297-310.
<https://ojs.uv.es/index.php/foro/le/article/view/17322/17066>
- RAE [@RAEinforma]. (2013, 4 de noviembre). #RAEconsultas Sobre «aprender» / «aprehender» y «aprehensión» / «aprensión». [Link vinculado] [Tweet]. Twitter.
<https://twitter.com/raeinforma/status/397535104559763457?lang=es>
- Ramírez, U. N., y Barragán, J. F. (2019). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura*, 10(2), 94-109.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1401/970>
- Romero González, L. (2016). *Motivación y placer: Programa de lectura y escritura con un grupo de amas de casa* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción a la Lectura, Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2017/01/protocolo_lizbeth-1.pdf
- Rosselló Cerezueta, D. (2007). El proyecto en la gestión cultural. En *Diseño y evaluación de proyectos culturales. De la idea a la acción* (pp. 23-40). Ariel, S. A.
- Salas, M. (1996). *La mentira en la construcción de la masculinidad*. http://menengage.org/wp-content/uploads/2014/06/mentira_construccion_masculinidad.pdf

- 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.
- 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.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*.
- https://www.planyprogramasdestudio.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
- Suro, J. (2019). Lectura en América Latina y oportunidades de aprendizaje en la familia. En *Antes de leer. Todo lo que debemos saber para facilitar la lectura por placer y la comprensión lectora* (pp. 73-84). Ediciones Morata.
- Şuteu, L., Cristea, M., & Ciascai, L. (2021). The relationship of gender with Reading performance, reading enjoyment, perceived ability and perceived difficulty in a sample of Romanian students. *Journal of educational sciences & psychology*, 11(1), 79–90.

Tajer, D. (2009). *Heridos corazones: subjetividad, y vulnerabilidad coronaria en varones y en mujeres*. Paidós Tramas Sociales.

Testigo púrpura. (2020). *En México el analfabetismo es mayor en mujeres*.

<https://testigopurpura.com/2020/09/08/en-mexico-el-analfabetismo-es-mayor-en-mujeres/>

Tlaxcala Luna, J. (2021). *Doce razones para amar a Oscar Wilde, círculo de lectura* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción a la Lectura, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/epl/files/2021/04/TlaxcalaJudith_07042021.pdf

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, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. 23-64. Gedisa.

Apéndices

Apéndice A. Cartografía lectora por sesión con temas abordados

1. *¡Sea por Dios y venga más!* – Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008)
Representación de roles y funciones de género en la pareja (cisgénero y heterosexual).
2. *La familia de los cerdos* – Browne (1986)
Representación de roles y funciones de género en la familia.
3. *Me hago cargo* – Casciari (2019)
Representación de identidades masculinas.
4. *Desempeñar la masculinidad* – Kazandjian (2017)
Representación de identidades masculinas.
5. *La masculinidad está matando a los hombres: la construcción del hombre y su desarraigo* –Halloway (2017)
Representación de identidades masculinas.
6. *Imbatible en todos los terrenos* – Brown (1985)
Representación de roles y funciones de género en la pareja.
Representación de identidades masculinas.
Representación de las disidencias sexuales.
7. *Capítulo I ‘Chacal-Tianguis* del libro *La curiosidad mató al macho* – Manzo (2018)
Representación de identidades masculinas.
Representación de las disidencias sexuales masculinas.
8. *Capítulo II. Entre más corriente más ambiente. Mamacito* – Manzo (2018)
Representación de las disidencias sexuales masculinas.
9. *Capítulo III. Con puñal en la mano.* – Manzo (2018)

Representación de identidades masculinas.

Representación de las disidencias sexuales masculinas.

10. *El general derribó a un ángel* – Fast (1970) (texto traído por el grupo)

Representación de identidades masculinas.

Apéndice B. Encuesta adaptada de Cerlalc (2014)

Hábitos lectores:

- (a) ¿Cuáles son las principales razones por las que usted lee y con qué frecuencia?

Casillas por razón: Diariamente / Alguna vez a la semana / Alguna vez al mes / Alguna vez al trimestre / Nunca.

Opciones: a. Por razones de estudio / b. Para informarse / c. Por actualización o perfeccionamiento profesional / d. Por gusto y/o placer / e. Por motivos religiosos / f. Por crecimiento o superación personal / g. Por cultura general / h. Otro ¿Cuál? / i. No sabe/no contesta

- (b) ¿Cuáles de las siguientes lecturas realiza por gusto o necesidad?

Opciones por casillas (por gusto o por necesidad): a. Libros / b. Revistas / c. Periódicos / d. Correo electrónico / e. Redes sociales / f. Páginas web (diferentes a periódicos, revistas, blogs) / g. Blogs, foros y otros / h. Otra ¿Cuál?

- (c) ¿Cuáles son las principales razones por las que usted no lee o no lee con mayor frecuencia? Opciones: a. Porque no le gusta leer / b. Por falta de tiempo / c. Porque prefiere otras actividades recreativas / d. Porque le da pereza / e. Por falta de dinero / f. Porque no sabe qué leer / g. Porque no tiene un lugar apropiado para leer / h. Por limitaciones para leer / i. Porque no tiene acceso permanente a Internet / j. Otra ¿Cuál?

- (d) ¿Qué actividades hace en su tiempo libre?

Casillas: Mucho / Bastante / Poco / Nada

Opciones: a. Ver televisión / b. Ver videos / c. Leer (periódicos, revistas, libros) / d. Escuchar música / e. Ir a bailar / f. Escuchar radio / g. Navegar en Internet / h.

Practicar deporte / i. Ir al cine / j. Ir al teatro/danza/conciertos / k. Ir a museos/exposiciones / l. Ir al aire libre / m. Salir con amigos / n. Otras ¿Cuáles?

Autopercepción:

- (a) Evalúe del 1 al 5. ¿Cuál es su grado de comprensión de un texto?
- (b) ¿Con respecto a un año atrás, usted considera que...?
Opciones: a. Lee más / b. Lee igual / c. Lee menos / d. No sabe/no contesta
- (c) Señale su nivel de interés de acuerdo con la lectura que realiza por gusto o necesidad.
Opciones por ambas casillas (lectura por gusto y por necesidad): a. Mucho / b. Bastante / c. Poco / d. Nada
- (d) ¿Para qué considera usted que le ha servido la lectura? Si no es ninguna de las opciones mostradas o tiene otra en mente, especifíquela en la opción "Otra".
a. Para aprender / b. Para divertirse / c. Para mejorar en el trabajo / d. Por cultura general / e. Para nada / f. Otra ¿Cuál?
- (e) Evalúe del 1 al 4. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones? (1 es totalmente en desacuerdo y 4 es totalmente de acuerdo)
Opciones: a. Solo leo si tengo que hacerlo / b. Para mí leer es perder el tiempo / c. Leer es uno de mis pasatiempos favoritos / d. Me gusta hablar con otras personas sobre lo que leo / e. Me alegro de recibir un libro como regalo / f. Disfruto visitando librerías y quioscos / g. Disfruto visitando bibliotecas / h. Me gusta intercambiar libros y revistas con mis amigos / i. Se me hace difícil terminar de leer un libro / j. Se me hace difícil leer en pantallas / k. No puedo permanecer leyendo por más de unos pocos minutos / l. Me gusta leer en pantallas

Lectura en la infancia:

- (a) En su infancia, ¿quién le leía y con qué frecuencia lo hacían?

Casillas: Diariamente / Alguna vez a la semana / Alguna vez al mes / Alguna vez al trimestre / Nunca

Opciones: a. Leía solo / b. Le leía su padre / c. Le leía su madre / d. Le leían otros familiares / e. Le leían sus maestros

- (b) ¿Qué personas influyeron para que usted lea? A. Sus padres / b. Otros familiares / c.

Sus maestros / d. Sus amigos / e. Por iniciativa propia / f. El bibliotecario / g. Otros

¿Quiénes? / h. Nadie / i. No sabe/no contesta

Apéndice D. Cuestionario de entrevista semiestructurada y a profundidad

Percepción de las lecturas con perspectiva de género: ¿Qué te parecieron las lecturas? Gusto o desagrado ¿por qué? ¿Habías leído algo de género antes, te gustaría leer más? ¿Las lecturas los llevaron a otras lecturas? ¿Cuáles? ¿Te hizo cuestionarte algo en ti las lecturas?

Registro de la vivencia del grupo de pares hombres dialogando sobre literatura: ¿Cómo vivieron el círculo? ¿Cómo te hubieras sentido sin un diálogo y sólo leyendo? ¿Compartieron lo ocurrido con otros lectores?

Impresiones y sugerencias sobre el círculo. Como regalo ¿Qué lectura te gusta?

Apéndice E. Ejemplo de la encuesta Likert por lectura (presentación de Google Forms)

Preguntas Respuestas **4** Configuración

Encuesta de satisfacción

Por medio de este instrumento se conocerá el grado de gusto por cada lectura presentada en las sesiones del círculo literario. Las opciones son: 1 (No me gustó nada), 2 (No me gustó), 3 (Neutro), 4 (Me gustó) y 5 (Me gustó mucho). Tiempo estimado para contestar: 5-10 minutos.

Correo electrónico *

Correo electrónico válido

Este formulario recopila correos electrónicos. [Cambiar la configuración](#)

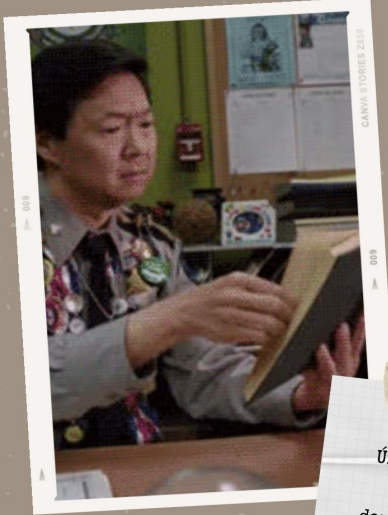
Indique su grado de gusto por cada lectura.

En caso de haber faltado a la sesión, omita tu respuesta.

¡Sea por Dios y venga más! (Laura Esquivel). Reseña: breve relato de ficción en que una mujer soporta, con ayuda del alcohol,


Apéndice F. Convocatoria virtual

Círculo de lectura
entre pares
¡Para hombres y otras masculinidades!



Únete a este
proyecto
donde leeremos
literatura con
perspectiva de
género.

Para más info, escribe un mensaje
al Whatsapp 22 8243 0499

 Especialización en
Promoción
de la Lectura

Modalidad virtual, vía Zoom
10 sesiones de hora y media
Cupo limitado

Apéndice G. Modelo de cartas descriptivas

Objetivo del círculo literario: generar un espacio de dialogo a partir de la experiencia lectora emergente del fomento de literatura con perspectiva de género entre hombres (adultos jóvenes y mayores).

Sesión 1

Duración 2 hora

Horario: 1-3 pm.

Objetivo de la sesión:

Dialogar sobre el texto, la situación y el rol de los personajes.

Inicio

Actividades	Tiempo	Material
1. Introducción al círculo de lectura.	20	- Internet
El facilitador mencionará que el objetivo es generar un espacio de dialogo a partir de la experiencia lectora emergente del fomento de literatura con perspectiva de género entre hombres (adultos jóvenes y mayores).	minutos	- Laptop - Cuenta de Zoom - Encuadre escrito
2. Presentación de los participantes y del promotor.		
El facilitador dará la indicación de que se presenten frente al grupo, compartiendo su nombre o como prefieran ser llamados, edad, a qué se dedican, el nombre de su libro favorito (en caso de haberlo) y explicar por qué. Tendrán un minuto para presentarse,		

el cual será cronometrado con la herramienta online Stopwatch (<https://www.online-stopwatch.com/spanish/full-screen-bomb.php>); este reloj será compartido en pantalla de Zoom.

3. Encuadre.

El facilitador mencionará que el círculo literario estará delimitado por reglas de convivencia, como en un partido de fútbol:

- a) Se leerá un cuento, poema, historieta, ensayo, o nota periodística en sesión o en casa, según la extensión del material.
- b) Se notificará al grupo de WhatsApp cuando alguien faltará.
- c) Es un espacio de diálogo, un espacio colectivo entre pares que respetará las diferencias de expresión de género, masculinidades e identidad de género.
- d) Se conversará a partir del texto leído y habrá un espacio para cada una de nuestras apreciaciones
- e) No hay respuestas correctas debido a que no es examen. Cada uno tiene libertad de opinar desde su experiencia lectora.
- f) Traer a cada sesión material con que escribir como plumas, colores y hojas.

Desarrollo

1. Semblanza.

El facilitador comentará brevemente la semblanza de la autora del cuento que se leerá en la sesión: Laura Esquivel; añadirá que previo a cada sesión, el facilitador enviará la semblanza escrita del próximo autor a leer.

Laura Esquivel: nació en los años 50 en el D.F. Fue una educadora, y escritora de literatura, cine y teatro para niños. Su más conocida obra fue la novela “Como agua para chocolate”. Sus novelas se enmarcan en el realismo mágico, es decir, en “mostrar lo irreal o extraño como algo cotidiano y común. Frase dicha por ella: "Yo creo mucho en la literatura que incluye a los demás, que les toca el corazón, que nos hace sentir parte de un todo. Es esa la literatura en la que creo y es la que hago. No me interesa la literatura que excluye, la literatura que se hace para un solo grupito de iluminados que viven en un olimpo separado de los demás" (Recuperado de: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/esquivel_laura.htm).

2. Lectura en voz alta.

El facilitador hará en esta ocasión la lectura del cuento “¡Sea por Dios y venga más!” de Esquivel (Mujeres y la sexta, 2008). Toma unos 8 minutos

8 min.

aproximadamente. Tras terminar, guiará la discusión grupal sobre el texto con preguntas detonadoras, esperará que la participación sea voluntaria, de lo contrario indicará a quienes hacerlo:

3. Preguntas de reflexión

- a) ¿Qué sintieron con el texto?
- b) ¿Hubo palabras que no entendieron?
- c) ¿Qué entendieron del texto?
- d) ¿Cuál es el tema del texto?
- e) ¿Cómo describirías el rol de los personajes?
- f) ¿Esta situación ocurre seguido en México?

Cierre

1. Escritura sobre lo aprehendido/aprendieron. 15

Se solicitará redactar una reflexión o comentario final de lo que se llevan de la sesión. El facilitador señalará a dos o tres personas para compartir su escrito en sesión. minutos

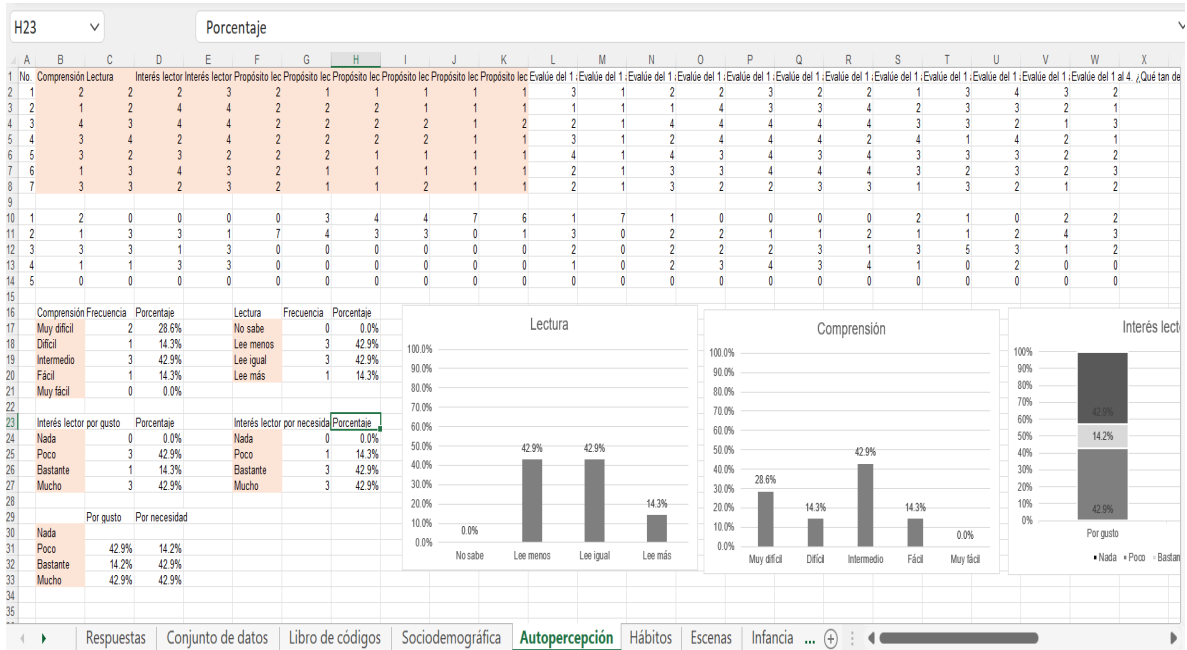
2. Resumen.

Se pedirá a otros participantes resumir la sesión o impresiones que se llevaron del texto y del primer día del círculo literario. Establecer si es de forma oral u escrita.

Apéndice H. Captura de pantalla del grupo de WhatsApp del círculo



Apéndice J. Ejemplo de hoja de Excel con base de datos



Apéndice K. Indicadores e impactos de los objetivos

<p>a) Incidir en el comportamiento lector en un conjunto de varones con características heterogéneas a través de un círculo literario virtual.</p>	<p>Impacto: Registro sistematizado de los datos del grupo específico, por perfil lector, por escala de cada lectura y resultados de las entrevistas a profundidad.</p> <p>Indicadores: Autopercepción y hábitos lectores del comportamiento lector dirigido al placer por la lectura. Registro de las reflexiones sobre el comportamiento lector con perspectiva de género extraídas del grupo focal.</p>
<p>b) Contribuir al fomento de la lectura placentera de los participantes convocados por WhatsApp</p>	<p>Impacto: Promover la libertad de expresión en un círculo de lectura entre hombres. Mantener el diálogo desde la comprensión del texto. Establecer una relación entre los textos con sus vidas.</p> <p>Indicadores: Preguntas detonantes sobre su experiencia con el texto. Registro de participaciones voluntarias e intervenciones del promotor para sostener el dialogo.</p>
<p>c) Favorecer la lectura placentera entre hombres mediante la lectura en voz alta de textos literarios y culturales.</p>	<p>Impacto: Generar interés en diversos tipos de textos (narrativa y ensayo, hasta culturales como artículos de blog). Animar la búsqueda de espacios entre pares hombres donde se fomente la lectura.</p> <p>Indicadores: Registro de la regularidad de las asistencias, participaciones voluntarias, justificantes ante la inasistencia y razones. Registro de reacciones a los comentarios respondidos por otros.</p>
<p>d) Incentivar la lectura dialógica mediante textos con</p>	<p>Impacto: Relacionar la lectura de textos con perspectiva de género con la</p>

perspectiva de género con una muestra voluntaria de hombres.	<p>vida cotidiana y la experiencia personal.</p> <p>Animar la búsqueda de espacios entre pares hombres donde se fomente la lectura.</p> <p>Indicadores:</p> <p>Registro de las participaciones centradas en el texto y cuando se alejaban del mismo.</p> <p>Registro del hilo de respuestas a los comentarios de los demás sin intervención del promotor.</p>
<p>e) Coadyuvar el acceso a la cultura del grupo que se haya constituido en el círculo literario virtual con la entrega de una antología con las lecturas digitales utilizadas.</p>	<p>Impacto:</p> <p>Inculcar el interés por lecturas similares a las presentadas en el comportamiento lector.</p> <p>Indicadores:</p> <p>Registro de personas que aceptaron la antología de las lecturas utilizadas.</p> <p>Registro de las personas que solicitaron un libro de obsequio al final del comportamiento lector.</p>

Apéndice L. Cuadro de vaciado de asistencias

Participante	Asistencia	Avisó su ausencia	Dio justificante
“Arturo”			
“Kevin”			
“Eustorgio”			
“Balam”			
“Pedro”			
“Cristian”			
“Aldo”			

Glosario

Aprender. De acuerdo con la RAE (2013), una de las acepciones de Aprender refiere a la captura de algo a través del intelecto y los sentidos, pertenece a un punto de vista filosófico que, si bien puede aplicarse en contextos específicos, aquí puede aplicarse en el sentido que Bustos (2020) identifica en el término: entender con la mente. Para este proyecto se pretende que en el diálogo literario los lectores aprendan a través de su comprensión lectora (que ya se ha dicho que también es subjetiva), que se ejercite esa dimensión afectiva del comportamiento lector (Cerlalc, 2011).

Cartografía lectora. Su aplicación funge como una vía para dinamizar las vivencias lectoras ya que parte de la creación de un mapa que construye redes entre lo intelectual y social a partir de ciertos materiales y elementos socioculturales del entorno (Campos Fernández-Fígares et al., 2014).

Estudios de género de los hombres y las masculinidades. El nombre de estos estudios se distingue de los llamados *Estudios de hombres*, que parten de una base natural o arquetipos sobre masculinidad, sin hacer consciente las condiciones histórico-sociales que suman a la concepción de género (Núñez Noriega, 2016)

Índice Global de Brecha de Género (IGBG, 2020): investiga la tasa de alfabetización de 153 países, y a partir de estudiar la división de los recursos (económicos) y las oportunidades (laborales) para el género femenino y masculino mide la desigualdad entre ambos géneros (como el acceso a la educación y la esperanza de vida).

Hombres: categoría social de género con la que un sujeto se identifica (Lamas, 2000).

Mayate: Es aquel hombre que se prostituye entre homosexuales (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

Patriarcado: “sistema político-social que afirma que los hombres son inherentemente dominantes, superiores a todo y a todas las personas a las que considera débiles, especialmente a las mujeres, y que están dotados del derecho (...) a gobernar (...) y a mantener ese dominio a través de diversas formas de terrorismo psicológico y violencia” (Hook, 2021, p. 34).

Superyó: constituye los valores del ideal de yo, los cuales se relacionan con la imagen de sí, la autoestima, y la manera en que uno desea mostrarse frente a otros (Laplanche y Pontalis, 2014).

Varones: sujetos biológicamente machos (Núñez Noriega, 2016).