



Universidad Veracruzana

**Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación
Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa**

Trabajo excepcional

Rostros de lo infinito: La lectura como mecanismo de reflexión, sensibilización y empatía ante la deshumanización y la exclusión social

Presenta:

Luis Arturo Acosta Rodríguez

Con la dirección de:

Edgar Alejandro García Valencia

Xalapa, Veracruz, junio 2025

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

Tutor y director: Edgar Alejandro García Valencia. Investigador y secretario académico del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 1: Raciel Damón Martínez Gómez, Investigador del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Carlos Rojas Ramírez, profesor de tiempo completo de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Magali Velasco Vargas, profesora de tiempo completo de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana.

Sobre el autor del documento recepcional

Originario de Actopan, Veracruz, Luis Arturo Acosta Rodríguez nació el 28 de noviembre de 1999. Es licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas, ganador del Premio Estatal de la Juventud 2023 en la categoría Discapacidad e Inclusión, por su trabajo como tallerista, promotor de cultura y proyectos de sensibilización. Como promotor de lectura ha colaborado con la Facultad de Letras Españolas, la Dirección General de Bibliotecas de la UV, y la secretaría de cultura. Ha impartido capacitaciones sobre discapacidad en el Instituto Veracruzano de la Vivienda, Radiotelevisión de Veracruz, Secretaría de Protección Civil, Oficina de Programa de Gobierno, Instituto de las Mujeres de Xalapa, Instituto de las Mujeres de Martínez de la Torre.

El autor guarda un interés profundo por todo aquello que represente una rajadura en el sistema de conocimiento. Al mismo tiempo, ha encaminado su formación en Letras hacia la dimensión social, política y ética. Por ello, este proyecto está basado en la representación ficcional de aquellos que han sido condenados por la historia, pues son de quienes podemos aprender las mejores lecciones para vivir y reflexionar. En otras palabras, el presente trabajo vincula su pasión por la literatura de minorías y su experiencia con los procesos de inclusión y sensibilización.

DEDICATORIAS

Quisiera dedicar este proyecto a seis personas que han sido los pilares sagrados de mi vida en estos últimos años. Primero, a mi tito, el señor Arturo Acosta Córdoba, que desde el cielo tiene que estar tirando balazos: por enseñarme el valor del trabajo duro, la virtud del esfuerzo y la dicha de no saber rendirme. Lo último que me dijiste en vida fue “aunque sea a rastras, pero yo iré a tu graduación”, y mi respuesta tambaleante fue “no, a rastras no, faltan dos años”. Ese día se quedó plasmado en mi memoria, porque nunca pudiste verlo, no tuviste la oportunidad de verme vestido con un traje, en mi examen profesional, recibiendo mi título de licenciatura. Y cosas fundamentales quedaron sin decirse. Pero hoy, a las puertas de concluir mi primer posgrado, solo me queda decir que estoy cumpliendo todas mis promesas. Tu apellido lo haré grande. Este proyecto y todo mi trabajo son tuyos.

A mi tita, la señora Julia Rodríguez Ávila, te dedico estás líneas sombrías de filosofía, política y literatura. Te agradezco por enseñarme el valor de la prudencia y la diplomacia. Por estar conmigo cada mañana y cada noche. Por cuidarme, por preocuparte, por obsequiarme los más deliciosos alimentos, por quererme. Ojalá hubiera heredado tus dones para los negocios, aunque me conformo con tener tu imaginación.

A mi mamá, Luz Adriana Acosta Rodríguez, te dedico las sesiones de lectura. Te agradezco por enseñarme el valor de la enseñanza y el estudio. Por la motivación luchar por los sueños (y las pesadillas) más imposibles. Gracias por tu valor, energía incomparable y deseo de triunfo. Algún día seré tan implacable y divertido como tú, tan romántico o, por lo menos, tan idealista. Gracias por confiar en mí y atreverte a caminar conmigo.

A mi pareja, Mireya Hernández Hernández, te dedico las reflexiones teóricas sobre inclusión y exclusión. Por haberme enseñado el valor de la paz y el amor. Antes de que llegaras a

mi vida, no tenía planeado continuar, pero me has demostrado en infinitas ocasiones que el núcleo de nuestra existencia va más allá de las disertaciones entre fuerzas contrarias, me has enseñado que no hace falta ver el camino para dar el primer paso. Contigo he vuelto a aprenderlo todo: aprendí a caminar otra vez, a comer otra vez, a hablar otra vez. Porque contigo todo es diferente, porque contigo toda es una aventura. Te amo y mi corazón está en tus manos.

A Sofía Peña Barradas, te dedico esta cartografía lectora. Gracias por mostrarme el valor de la ternura y de la amistad. Nunca imaginé tener la dicha de compartir un lazo tan singular y hermoso. De alguna manera, has renovado mi fe y mis fuerzas. Te agradezco por ser una lectora voraz y por invitarme a acompañarte en ese camino.

A Arantza Santiago, te dedico la praxis pedagógica. Por mostrarme el valor de la confianza y la autenticidad. En este proyecto has estado en la primera línea de batalla: escuchándome y apoyándome hasta la madrugada. Contigo he aprendido que las risas y las bobadas son facultades propias de la dicha de quienes aman más allá de lo incomprendido.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a mis profesores de la Especialización en Promoción de la Lectura:
Alejandra Roa, Olivia Jarvio, Alejandra Méndez, Luis David Meneses.

Agradezco a los tres lectores que conforman el jurado, por tomarse el tiempo de leer este trabajo, y por hacerlo en tiempos ajustados, Raciel Martínez, Carlos Rojas y Magali Velasco, estoy en deuda con ustedes por brindar sus apreciaciones sobre estas reflexiones teóricas, a veces con más tono de locura que de filosofía.

Agradezco a cada uno de los participantes del círculo de lectura: Laura Castillo, Tomás González, Lorena Gutiérrez, Jamiled López, Danna Macías, Brithanny Pilar, Tonatiuh Ruiz, Hermes Mendoza, Karly Quintero y Melisa Morales. Sin ustedes esto no hubiera sido posible. Agradezco todo lo que representa su participación: valor, esfuerzo y unión.

Igualmente, gracias a V. López Zambrano, asesora en estadística, por su cordial apoyo en los aspectos cuantitativos del proyecto.

Agradecimiento especial para el director, Edgar García, cuya participación en este proyecto fue determinante para terminarlo en tiempo récord.

Finalmente, agradezco a la tutora de movilidad y codirectora, Rebelín Echeverría, quien me recibió en Mérida, Yucatán, para escuchar mis desvaríos sobre filosofía política e inclusión.

CONTENIDO

Sobre el autor del documento recepcional iv

DEDICATORIAS v

AGRADECIMIENTOS vii

Lista de tablas y figuras xi

Tablas xi

Figuras xii

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4

1.1 Marco conceptual 4

1.1.1 Lectura 4

1.1.1.1 Lectura como proceso social. 4

1.1.1.2 Lectura, sensibilización y empatía. 14

1.1.1.3 Lectura y juventud. 25

1.1.2 Lectura crítica 26

1.1.2.1 Comprensión lectora, análisis y reflexión. 28

1.1.2.2 Lectura crítica como conciencia política y social. 31

1.1.2.3 Lectura transformativa y ciudadanía crítica y vivida. 36

1.1.3 Literacidad 39

1.1.3.1 Literacidad crítica. 39

1.1.3.2 Literacidad decolonial. 41

1.1.3.3 Literacidad *crip*. 44

1.1.4 Círculo de lectura 45

1.1.4.1 Aspectos generales del círculo de lectura. 45

1.1.4.2 Círculo de lectura como comunidad en práctica. 46

1.1.4.3 Lectura dialógica como eje del círculo de lectura. 47

1.1.4.4 Microcosmos agonista. 49

1.1.5 Entornos de la lectura 51

1.1.5.1 Virtualidad, lectura en la red. 51

1.1.6 Exclusión/inclusión 54

1.1.6.1 Exclusión. 56

1.1.6.2 Inclusión. 63
1.2 Marco teórico 74
1.2.1 <i>Pedagogía crítica: propuestas educativas para la liberación</i> 74
1.2.1.1 Aspectos generales sobre la pedagogía crítica. 74
1.2.1.2 Aprendizaje basado en la indagación o la pedagogía de la pregunta. 76
1.2.1.3 Aproximación a una pedagogía de la liberación. 79
1.2.2 <i>Cognición encarnada: lectura con el cuerpo, lectura como simulación de la realidad</i> 81
1.3 Revisión de casos similares 86
1.3.1 <i>Promoción de lectura en contextos universitarios</i> 86
1.3.2 <i>Promoción de lectura como herramientas de inclusión</i> 90
CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 93
2.1 Contexto de la intervención 93
2.2 Delimitación del problema y objetivos 94
2.2.1 <i>Problema general y específico</i> 94
2.2.2 <i>Problema concreto de la intervención</i> 95
2.2.3 <i>Objetivo general</i> 97
2.2.4 <i>Objetivos particulares</i> 97
2.2.5 <i>Hipótesis de la intervención</i> 98
2.3 Justificación 99
2.3.1 <i>Justificación social</i> 99
2.3.2 <i>Justificación institucional</i> 101
2.3.3 <i>Justificación personal</i> 101
2.4 Estrategia de la intervención 102
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 108
3.1 Introducción y metodología de análisis 108
3.2 Presencia en el círculo de lectura 109
3.3 Hábitos lectores: Análisis comparativo del pretest y el postest 110
3.4 Cuerpo de la intervención 141
3.4.1 <i>Sesión 1: La noche de los cincuenta libros de Francisco Tario (Virtual)</i> 141
3.4.2 <i>Sesión 2: “Biografía” de María Fernanda Ampuero (Virtual)</i> 156

- 3.4.3 Sesión 3: “*La puerta*” de Salvador Elizondo (Virtual) 160
3.4.4 Sesión 4. “*La noche ajena*” de Enrique Serna (presencial) 166
3.4.5 Sesiones 5 y 6: *Cuentos selectos de Elpidia García* (presencial y en línea con la autora) 169
3.4.6 Sesiones 7 y 8: *El diario del dolor de María Luisa Puga* y “*Nomás no me quiten lo poquito que traigo*” de Eduardo Antonio Parra (Presenciales) 175
3.4.7 Sesión 9: “*El huésped*” de Amparo Dávila (presencial) 178
3.4.8 Sesión 10 y 11: “*El alimento del artista*” de Enrique Serna y “*Opus 123*” de Inés Arredondo (Presenciales) 182
3.4.9 Sesión 12: “*Los nadie*” de Eduardo Galeano (Presencial) 187

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 189

- 4.1 Epílogo de la intervención 189
4.2 Limitaciones 193
4.3 Recomendaciones 194

REFERENCIAS 196**BIBLIOGRAFÍA 248****Apéndices 249**

- Apéndice A 249
Apéndice B 257
Apéndice C 265
Apéndice D 266
Apéndice E 271
Apéndice F 272

Glosario 279

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Datos generales de los participantes	95
Tabla 2. Preguntas a Elpidia de los participantes a la escritora Elpidia García Delgado	173
Tabla 3. Respuestas de la sesión ocho	176

Figuras

Figura 1. Lista de asistencia de los participantes en el círculo de lectura	109
Figura 2. Pregunta 1 (Pretest)	111
Figura 3. Pregunta 1 (Postest).....	111
Figura 4. Pregunta 4 (Pretest)	112
Figura 5. Pregunta 4 (Postest).....	112
Figura 6. Pregunta 5 (Pretest)	114
Figura 7. Pregunta 5 (Postest).....	114
Figura 8. Pregunta 6 (Pretest)	115
Figura 9. Pregunta 6 (Postest).....	116
Figura 10. Pregunta 17 (Pretest)	117
Figura 11. Pregunta 17 (Postest).....	118
Figura 12. Pregunta 18 (Postest).....	119
Figura 13. Pregunta 18 (Postest).....	119
Figura 14. Pregunta 19 (Pretest)	121
Figura 15. Pregunta 19 (Postest).....	121
Figura 16. Pregunta 8 (Pretest)	123
Figura 17. Pregunta 8 (Postest).....	123
Figura 18. Pregunta 9 (Pretest)	124
Figura 19. Pregunta 9 (Postest).....	125
Figura 20. Pregunta 10 (Pretest)	126
Figura 21. Pregunta 10 (Postest).....	126
Figura 22. Pregunta 12 (Pretest)	127

Figura 23. Pregunta 12 (Postest).....	128
Figura 24. Pregunta 13 (Pretest)	129
Figura 25. Pregunta 13 (Postest).....	129
Figura 26. Pregunta 14 (Pretest)	130
Figura 27. Pregunta 14 (Postest).....	131
Figura 28. Pregunta 15 (Pretest)	132
Figura 29. Pregunta 15 (Postest).....	132
Figura 30. Pregunta 16 (Pretest)	133
Figura 31. Pregunta 16 (Postest).....	134
Figura 32. Pregunta 23 (Pretest)	135
Figura 33. Pregunta 23 (Postest).....	136
Figura 34. Pregunta 24 (Pretest)	137
Figura 35. Pregunta 24 (Postest).....	138
Figura 36. Pregunta 25 (Pretest)	139
Figura 37. Pregunta 25 (Postest).....	139

INTRODUCCIÓN

La lectura es la política de los sueños. La lectura responde a un acto de interpretación que está envuelto por un contexto sociocultural, político y económico; por lo tanto, es un proceso que responde a una situación histórica, que toma en cuenta la condición humana de los sujetos y las determinaciones particulares del espacio donde se lee. Esto quiere decir que, más allá del entendimiento de la representación gráfica, la lectura pone en marcha el conocimiento del sujeto, su experiencia y sus expectativas dentro del campo del poder.

De esta forma, se establece que la lectura es el encuentro de mundos posibles. Como todo encuentro, este se conforma de enfrentamientos, inciertos y desacuerdos, pero también de especulaciones, ilusiones y descubrimientos. En otras palabras, la lectura supone una relación íntima con la exploración; y, por lo tanto, con la sensibilización ante ciertos aspectos de la vida ficcional o real. El lector encuentra en la ficción una existencia múltiple, porque el acto de apropiación del texto significa la inmersión en una historia más allá de los instantes de la lectura en sí misma.

Este proyecto tiene como objetivo la promoción de la lectura en jóvenes universitarios con una edad de entre 18 y 23 años en la región de Xalapa, Veracruz. La misión central que promover la lectura entre estos individuos en consideración de su posición como futuros profesionales. En el entendido de que la lectura es una herramienta de sensibilización, es fundamental que la población universitaria adquiera nuevas perspectivas a través de la lectura para su labor actual como estudiantes y en su praxis futura como docentes, servidores públicos, emprendedores, líderes políticos, activistas, etcétera. Es por ello que se decidió como eje temático la exclusión social, pues es de aquellos sentenciados por la historia que se aprenden grandes lecciones para reflexionar y vivir.

A continuación, se presenta un desglose general de los capítulos del proyecto.

En el capítulo uno se abordan cinco conceptos fundamentales para el trabajo: lectura, lectura crítica, literacidad, círculo de lectura, entornos de la lectura, exclusión/inclusión. Estos se presentan referentemente a la lectura como un proceso social que tiene determinaciones críticas en la praxis, una serie de especificaciones a partir de la idea de lectura y escritura como binomio que va más allá de sí mismo, conserva una condición espacial y otra temporal y se conecta ontológicamente con la idea de inclusión.

Se presentan secciones en el Marco teórico, una con respecto a la pedagogía crítica que abordar formas de liberación dentro de las prácticas educativas, y otra con respecto a la teoría de la lectura encarnada, que parte de las ciencias cognitivas para explicar las simulaciones que el lector realiza en su ejercicio para sentir y adentrarse en el texto.

En estas dos secciones se hace énfasis en cómo la lectura tiene la capacidad de transformar a los sujetos. No es un sentido positivista infundado, sino que se basa en la idea de que leer forma parte de una serie de procesos cognitivos que tienen repercusiones reales en la dimensión social y cultural de lector. Esto a su vez implicados en las prácticas de lectura dialógica, forman parte del concepto de lectura política (explorado en el capítulo cuarto durante el análisis de las sesiones).

Después se comentan algunos trabajos similares hechos en el mundo. Se divide en dos, por una parte, se abordan proyectos similares respecto al trabajo de lectura en contextos universitarios; por otro lado, se toman en cuenta proyectos que hayan desarrollado a la lectura como una fuente de sensibilización e inclusión, que son ejes centrales de esta investigación.

En el capítulo tres se brinda el contexto de la intervención a partir de detalles del grupo con el cual se realizaron las intervenciones. Se plantea las delimitaciones del problema y los objetivos, general y específicos. Igualmente se propone la hipótesis de la intervención, la justificación y las estrategias específicas de la intervención.

El capítulo tres da cuenta del análisis cualitativo como cuantitativo. Abre con la metodología de investigación, referente a la IAP. Se dan los resultados de la asistencia y permanencia en el círculo de lectura y los resultados del pretest y el postest de acuerdo con las categorías de análisis y los objetivos. Finalmente, se hace un recuento de las sesiones y una vinculación teórica de los comentarios de los participantes.

Finalmente, se dan las consideraciones finales del trabajo.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

1.1.1.1 Lectura como proceso social. La lectura está entrelazada con su entorno sociocultural, político y económico. Si bien históricamente se la ha enmarcado de manera reduccionista como una mera decodificación de símbolos, la investigación contemporánea subraya sus dimensiones fenomenológicas y ontológicas, que están en el tejido contextual de la experiencia humana. Esta perspectiva postula que la lectura no es un acto universal o estático, sino un proceso dinámico y contextualmente contingente, moldeado por los determinantes sociopolíticos y culturales que configuran la subjetividad del lector.

En consecuencia, el lector surge como sujeto lector, un constructo que se ve moldeado por el contexto en el que se produce la lectura y que a su vez moldea el contexto en el que se produce. Conceptualizar la lectura como un proceso social es reconocer su naturaleza intersubjetiva, y su vínculo con las relaciones de poder y su mediación a través de las estructuras educativas, políticas y económicas.

De este modo, Quadri y Abomoge (2013) llamaron a la lectura como la clase para una experiencia enriquecedora que conecta a las personas más allá del tiempo y la distancia, una habilidad socialmente significativa que proporciona una mejor calidad de vida.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Goodman (1982) fundamenta que la lectura va más allá de capacidad interpretativa del lector. La lectura como proceso social está inmersa en una malla de poder y toma en cuenta el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es interpretación, dice Goodman, y, por ende, lo que el lector es capaz de conocer y aprender a través y a lo largo de la lectura depende fundamentalmente de lo que conoce y cree antes. Esto refleja que el lector convive y cohabita con el texto; adquiere, brinda, y dialoga con él, tomando como base su

experiencia. En la lectura, lo que está en juego, es un intercambio epistemológico (Ross, 1999, 2018).

El RAND Reading Study Gruop (2002) define a la lectura como un proceso de extracción y construcción de significado a través de la interacción y participación interactiva con el lenguaje escrito. En contraste y en aportación a esta perspectiva, Purcell- Gates et al. (2016) argumentan que la lectura se entiende como parte de prácticas de literacidad, y, a su vez, como una línea más dentro de la malla de poder; la lectura incluye, por tanto, valores, creencias, relaciones interpersonales que caracterizan dichas prácticas, como las relacionadas con el idioma, el género, la etnia, la religión, la economía y la geopolítica (Purcell-Gates et al., 2016).

Los actos de producir o leer un texto de cualquier tipo son históricos, culturales y sociales. Un texto es un conjunto de signos susceptibles de interpretación. En la alfabetización impresa, que es la consideración principal en la mayor parte de lo que se considera investigación lectora, el significado de estos signos se desprende de cómo se construyen, codifican, decodifican y codifican los garabatos en una página (Smagorinsky, et al., 2020)

Desde la perspectiva sociocultural, que tiene sus raíces en el trabajo de Lev Vygotsky (1978), se postula que la cognición humana está determinada fundamentalmente por la interacción social y las herramientas culturales. La lectura, como actividad cognitiva, no es una excepción. Dentro de la propuesta teórica de Vygotsky, el concepto de mediación sugiere que la lectura establece un proceso en el cual las herramientas culturales como el lenguaje, símbolos y la tecnología se agregan, modifican las estrategias y técnicas de la lectura, no interfieren, sino que forman parte como una extensión del cuerpo lector (Wertsch, 1991).

En esta misma línea, el desarrollo lector está vinculado a la interacción social, debido a las implicaciones entre las formas de aprendizaje y las posibilidades de manifestación de la

propia lectura. La noción de Zona de Desarrollo Próximo propone que los educandos pueden adquirir conocimientos mediante la inmersión en la interacción con otras personas que actúen o tomen el papel de guía, responsable y éticamente. (Vygotsky, 1978). En los márgenes de la lectura entendida como proceso social, este planteamiento supone la presencia de agentes como profesores, madres y padres, y, también, compañeros y amigos, que lean para y con el sujeto lector principal, explicando y conviviendo. Estas interacciones contribuyen al desarrollo cognitivo de valores y normas culturales relacionadas con lo político y los sistemas de poder que enmarcan al sujeto (Frankel et al., 2016).

La forma en la cual el lector construye estos nuevos textos es la fuente del significado de la lectura. Esto debido a la relación dialéctica entre texto, sujeto lector y sociedad: el núcleo de los nuevos significados está en la interconexión de los tres elementos. Si bien las construcciones son específicas, también son culturalmente inducidas y se encuentran adscritas en la historia cultural, cobran sentido en las prácticas sociales que crean las condiciones inmediatas para la lectura, las relaciones de poder centrales para la participación social y las prácticas narrativas que definen la vida (Smagorinsky, 2001).

De igual manera, la lectura es una actividad interactiva y multidimensional. Esto significa que el texto dispone de varios componentes que permiten un análisis encaminado hacia varias direcciones simultáneamente, con unidades de examen que van desde el nivel sintáctico hasta el pragmático, con sus respectivas complicidades sociales. Aquí, el intercambio de conocimientos previos es la actividad que esquematiza y vertebría la comprensión y el análisis de las características esenciales del texto. En consecuencia, la lectura no es determinante si no es en una función dialógica con el sujeto lector, con sus formas de entender y discutir, con la propia naturaleza de su conocimiento; ya que ayudan a determinar su significado, y el procesamiento del texto debe ser un proceso de toma de decisiones (Brewer & Treyens, 1981).

De este modo, la lectura se encuentra siempre situada dentro de un contexto sociocultural y está conformada por las comunidades en las que ocurre. Esto implica una serie de factores y determinaciones que van estructurando y afinando el proceso lector, lo que lo vuelve un sistema fluido, sensible a otros mecanismos y fenomenológicamente activo. Las relaciones sociales implicadas en la lectura incluyen el establecimiento de grupos y formas de interactuar con otros; la obtención o el mantenimiento de estatus y posición social; y la adquisición de formas culturales de pensar, resolver problemas, valorar y sentir (Barton & Hamilton, 2012; Bloome, 1985; Pahl & Rowsell, 2012).

Barton y Hamilton (2012) argumentan que la lectura refiere a un proceso inmerso en contextos sociales y políticos específicos y situados, lo cual involucra una serie de habilidades sujetas a relaciones de poder y espacios educativos específicos. Con base en esto, proponen el concepto “prácticas de literacidad”, haciendo referencia al uso cotidiano del lenguaje. Los autores argumentan que las manifestaciones de la lectura y la escritura son actos, separados o en conjunto, que reflejan identidad, formas de aprehensión de la realidad, comunicación y relaciones. Así, se apela a las competencias lectoras como producciones de diferencias culturales, donde los factores sociales, políticos, históricos, materiales e ideológicos son factores influyentes (Grabe, 2009). Esto indica que la lectura es al mismo tiempo un sistema y un acto que vinculan y ponen en juego conocimiento y política; es decir, interviene ontológicamente desde lo personal hasta lo académico, en las experiencias y las prácticas, en lo individual y lo relacional, porque leer es mantener diálogo con la otredad, ficcional y real (Grabe, 2009; Roe, 2008).

Armonizando con lo anterior, el proceso social de la lectura implica, en primer lugar, que el lenguaje en sí es social en su origen, desarrollo y uso (Fairclough, 2013). En segundo lugar, la lectura es el resultado de la producción y distribución de materiales de lectura, que a menudo involucra a diversas personas, como escritores, editores, publicadores, tipógrafos,

desarrolladores de *software*, diseñadores gráficos, bibliotecarios y libreros. En tercer lugar, la lectura depende de la interacción de una persona con un texto, ya sea una obra de ficción o no ficción (G. M. Jacobs & Shegar, 2018). En cuarto lugar, la lectura es un proceso en el que el lector crea su propia interpretación de lo que lee, basándose en sus propias experiencias de vida. No hay dos personas que lean el mismo texto, porque el significado de un texto no reside en las palabras e imágenes que contiene, sino en la interpretación que el lector hace de él. (G. M. Jacobs & Shegar, 2018; Pizzi & Ulldemolins, 2024). Entonces, además de social, la lectura es un proceso heraclítico: fluye (*panta rhei*), ningún lector lee dos veces el mismo texto, la naturaleza de ambos elementos cambia en el tiempo, está en movimiento y en constante transformación.

En el modelo de Sweet y Snow (2003), el elemento sociocultural se relaciona con las experiencias del lector, sus conocimientos previos y las identidades que aporta a una actividad de aprendizaje. A su vez, se refiere a las capacidades cognitivas del lector, su motivación para leer, su conocimiento del contenido, su comprensión de las características del texto y su conocimiento de que el propósito de la lectura puede cambiar, y cambiará, a lo largo de la actividad de aprendizaje (Duke & Carlisle, 2011; Robinson, 2019).

En este tenor, entonces, la lectura representa un proceso transaccional (Rosenblatt, 1994). Esto significa que el lector mantiene una estrecha relación con el texto, interactúa con él y puede extraer diferentes significados de cada lectura. Según esta teoría de la lectura, la postura, la experiencia personal y las emociones del lector son factores importantes en la interpretación del texto. Cada actividad de lectura es un acto concreto que se realiza en un momento y contexto específicos (Rosenblatt, 1982). Cada lectura, entonces, es diversa en sus cuestionamientos y funciones de acuerdo con el lector; y distinta de otras en relación con la situación, contexto y posición en el mundo.

Entonces la integración de la respuesta personal del lector con sus experiencias genera la construcción de significado. En este contexto, el significado creado es relativo porque el individuo interpreta el mundo utilizando sus propias determinaciones (Demény, 2012). La lectura como proceso social constituye una reformulación en constante cambio porque su sistema de comunicación se transforma de acuerdo con el entorno emocional, cognitivo y cultural del lector. Al cambiar el contexto, toda obra literaria adquiere un nuevo significado, que en este sentido tiene un potencial autocreador; la lista de nuevos mensajes por descubrir es interminable y los significados albergan infinitas posibilidades (Connell, 1996).

En este marco, el acto de leer distingue dos modalidades: la primera, la lectura eferente, que implica la extracción de información o conocimiento específico del texto; es decir, el significado se deriva de construcciones abstractas y analíticas de ideas, información, pistas y conclusiones comprendidas a un nivel fundamental; la segunda, la lectura estética, se refiere a la meditación sobre el proceso de lectura, que involucra sensaciones, imágenes, afectos e ideas. Los lectores estéticos experimentan la lectura a través de sus sentidos. (Rosenblatt, 1988). Se podría decir que el segundo grado de lectura en la teoría transaccional es una forma de metalectura o lectura metacognitiva: va más allá de la historia, pues pone en marcha los sentimientos y las percepciones sensoriales; al mismo tiempo que reflexiona en el propio proceso y en sí mismo.

Se afirma que la lectura eferente se relaciona con la información obtenida del texto, mientras que la lectura estética con las experiencias vividas en relación con el texto (Anderson & Rubano, 1991). La lectura estética, en consecuencia, establece una conexión entre 1) la lectura metacognitiva, debido a la implementación de canales sensoriales, regulación y procesos de encarnación, entendidos estos como la inmersión física y emocional con el texto; y 2) la ontología política y relacional lectora, pues compromete una visión del mundo, quién es el lector y qué lo constituye como lector en el momento de enfrentamiento

con el texto (Bowers-Campbell, 2011). En la lectura estética, los aspectos emocionales, impresionantes, sensoriales y cognitivos están en primer plano en términos de concentración, orientación de la lectura, hechos y práctica (H.-C. Lee, 2013).

En sintonía, se puede decir que, si la lectura es un intercambio, el lector participa en una relación cuyo valor esencial es el dinamismo y el cambio. En otras palabras, el proceso lector implica una consecución de expectativas modificadas y recuerdos transformados. La lectura, como experiencia situada, se encuentra una superposición con las competencias del lector que permiten traducir el texto, y la condición humana misma de la transferencia del conocimiento. Cada correlato de oración contiene una sección hueca que mira hacia el próximo correlato, y una sección introspectiva, que responde a las posibilidades de la oración precedente. Así, en cada momento, la lectura es dialéctica por protensión y retención que transmite un horizonte futuro aún no ocupado, junto con un horizonte pasado ya lleno (Rosenblatt, 1982). Entonces, la lectura está presente en la fugacidad eléctrica del pensamiento, en el movimiento de los ojos, en los trazos de las letras; pero, también, en la identificación con los personajes, en los vínculos con lo real, en la contracción de los músculos, en el llanto de la memoria y la conexión emotiva con las tramas.

Por tanto, la lectura se entiende como un proceso dialectico; o sea, requiere un acto de razonamiento, evolución y cambio, como acto formativo. Todo influye en la dialéctica entre la expectativa y la respuesta, así como en la estructura de significado resultante. Rellenar las lagunas en la estructura del texto permite establecer conexiones sutiles, incluso heterogéneas. Esto significa que la identidad de lector se plasma de forma diversificada sobre el texto, dependiendo del sistema y la situación presentes. La lectura, entonces, se convierte en un proceso de renovación, porque es fluido: por pequeños que sean los cambios, la configuración de cada proceso de lectura es estructuralmente irrepetible, debido su factor de movilidad independiente y libre (Iser, 1978).

En consonancia con esta visión, Cassany (2006) describe que la lectura se trata de una práctica que opera en contextos sociales específicos. El autor argumenta que la lectura se inscribe en una ecología de la literacidad que contiene normas, valores y expectativas específicas de cada comunidad. Desde este razonamiento, el acto de leer está directamente relacionado con la construcción del sujeto sujetado a una serie de reglas, experiencias y mecanismos de poder, tanto institucionales como lingüísticos. Por esta razón, la lectura pertenece a una secuencia de los hilos de la malla del poder; inserto en relaciones asimétricas, el lector ve que la significación y sus escenarios conforman y son conformados por mecanismos, discursos y prácticas.

Por esta razón, la lectura es una herramienta que nos permite comprender el mundo, la experiencia humana (Cassany, 2006). En efecto, la lectura corresponde a una habilidad biológica, y el cuerpo actúa en consecuencia de los pasos propios de ella; pero esto solo en comunión con marcos jurídicos, administrativos, legislativos, educativos, familiares, etcétera. Los factores socioculturales, de esta manera, son decisivos para la elaboración y emergencia de significados; dado que determinan al sujeto y sus capacidades, determinan las formas de leer y sus posibilidades: leer e interpretar son actos de revelación como sujeto. Sin embargo, al tener el texto una facultad de aportación independiente de la condición política del lector, la lectura responde también a una capacidad para relacionarse más allá de la realidad.

En correspondencia con esto, se argumenta que la lectura es un proceso de construcción de conocimiento influenciado por el contexto, la motivación, memoria, concentración, coherencia, formato, estructura, longitud del texto, intereses personales, experiencia lectora, lengua materna, influencia de otros, estado de ánimo, curiosidad, locación. Esto significa que la lectura conforma una posibilidad para elegir e interpretar. Leer es forma de ser en el espacio social. El sujeto lee, se lee y lo leen: se lee el mundo; el mundo lee (R. J. Alexander, 2008; Cirianni, 2021; Freire, 1970).

En comunión con esta perspectiva, Street (1984, 2014) llama a esta consideración sobre la lectura “modelo ideológico de literacidad”, el cual sostiene que lo que se entiende como lectura son las prácticas sociales que varían de acuerdo los mecanismos de subjetividad; de modo que el uso apropiado del lenguaje escrito cambia con el contexto. Al respecto de un modelo ideológico de literacidad, lo que el sujeto adquiere al aprender a leer es un repertorio de prácticas de lectura y cómo recontextualizar (modificar y adaptar) la práctica de lectura inscrita con un tipo de situación social para su uso en otros tipos de situaciones y eventos de literacidad específicos (Michaels et al., 2008; Van Leewuen, 2008). En tal planteamiento, lo que constituye la subjetividad de la lectura es un poder-saber (Foucault, 2006).

Cada vez que el sujeto usa el lenguaje, está construyendo simultáneamente relaciones sociales con otros, reivindicando una identidad social y *posicionalidad* para sí mismo, indexando su lugar en el mundo y elaborando una comprensión del mundo mismo (Bloome, 1985; Wallace, 2003). Un modelo autónomo de aprendizaje de la lectura la despoja de su rol en las relaciones de poder; es decir, cuerpo, cognición y sociedad deben entenderse como estancias interrelacionadas de la lectura: significar es darles peso a las extremidades de estas estancias, leer es raza y género, pero también es razonamiento en español o inglés, pero también es clase económica y acceso a la tecnología.

Por ejemplo, los niños adquieren la mayoría de sus habilidades de lectura dentro del contexto escolar, sin embargo, estas no son las únicas maneras en las que pueden aprender. Los niños adquieren prácticas de lectura distintas en entornos familiares, en instituciones religiosas, en entornos de juego, entre otros medios sociales y culturales (Bloome & Kim, 2016). De esto modo, la conexión entre identidad y lectura se ve implicada en una serie de factores que incluyen antecedentes culturales, lingüísticos y políticos (Gibert & Paris, 2010; He et al., 2023; Moss, 2021).

Dentro de la misma latitud, Thumala Olave (2022) propone una sociología cultural de la lectura que trasciende la dualidad de escape-confrontación, lavado de cerebro y resistencia. La lectura es un mecanismo que trasciende el concepto de alienación, ya que ayuda a lidiar con el dolor físico y emocional, a comprenderse a uno mismo y a los demás, y a conectar con el mundo. Una sociología cultural reconoce que la lectura es moldeada y situacional, pero no predeterminada. Esto requiere aceptar que la lectura y la interpretación son procesos fundamentalmente sociales, vinculados a contextos y condiciones culturales y materiales, como la clase social, el género, el entorno familiar, el acceso a los libros, las políticas gubernamentales y las limitaciones (Thumala Olave, 2021). En otras palabras, leer es poner en juego la identidad del lector, todo lo que el lector es en ese momento específico de lectura, que será diferente en otros momentos. Así leer es un acto político, pero también es parte de una línea histórica, económica y educacional.

Esto es consistente con la propuesta de Hall (1980) de codificación y decodificación. Hall desarrolló un marco para el modelo de codificación y decodificación que incluye 1) la estructura de la información, 2) las relaciones de producción y 3) la infraestructura técnica (Xie et al., 2022). El proceso de codificación captura lo que los productores pretenden decir en su texto, pero también tiene en cuenta factores complejos de producción que van mucho más allá de la simple intención del autor (Benshoff, 2015). El significado se crea así a través de la interacción entre el texto y sus receptores: ambos están envueltos por condiciones específicas, cambia e intercambia formas de ser y estar. Hall (1980) distingue entre tres posiciones de lectura: 1) hegemónica, que se refiere a la forma en que el mensaje se interpreta exactamente como el productor pretendía; 2) negociada, que se refiere a la presentación de interpretaciones o cambios; y 3) oposicional, que captura las intenciones generales y específicas del mensaje codificado, pero tiene la capacidad de rechazarlo y reinterpretarlo.

Nuevamente, el núcleo de la lectura está en la interposición de estas tres descripciones: leer es fundamentalmente un desacuerdo; y, por tanto, es política en acción.

Cerrando este apartado, los valores de la lectura, paradójicamente, difieren, comparten y van más allá de lo educativo y lo académico, pues se enlazan en prácticas sociales y culturales. El aprendizaje es, por lo tanto, un proceso interpersonal interactivo: toda adquisición se encuentra envuelta por una multitud de patrones. La lectura de ciertos textos se basa en la convicción de la importancia del aprendizaje y, en general, de la socialización. A través de la lectura, todos pueden adquirir nuevas perspectivas sobre el mundo y la vida, así como sobre sus propias identidades e ideologías (Zavala, 2008).

1.1.1.2 Lectura, sensibilización y empatía. La lectura es el encuentro ficcional con el otro. Al leer, el sujeto halla otras realidades contenidas en marcos narrativos de diferentes gamas y estilos, ello permite el acceso a diferentes maneras de pensar, la exploración de entornos históricamente imposibles o espacialmente lejanos, el enfrentamiento con ideas, creencias, escenas y toda una variedad de estrategias de vida. La lectura, por tanto, representa una aventura donde los pasajeros tienen acceso libre a la otredad; y al conocer lo diferente está la oportunidad de respetarlo, pues a través de la experiencia estética se transforma lo tangible.

Leer consiste en formar una representación mental de un universo ficticio y luego imaginar las acciones y pensamientos de los personajes de ese universo. El lector debe, por tanto, imaginar a los personajes "viviendo" en el mundo de la ficción, es decir, actuando, pensando y sintiendo. Se puede preguntar si, al imaginar las acciones y los pensamientos de los personajes, el lector pone en juego fenómenos de eco corporal y de simulación encarnada idénticos a los que se ponen en juego en el mundo real para comprender a sus semejantes (Larrivé, 2015, 2017, 2018).

Martha Nussbaum define el concepto de “imaginación narrativa” como la capacidad de entender las vidas de los otros a través de las artes. Se trata de una sensibilización especial que ocurre en el momento de la lectura de las historias, cuando el lector logra ponerse en la piel del otro. Este proceso implica el desarrollo del sentimiento de empatía, y, además, un acercamiento a principios éticos en el contexto de una ciudadanía democrática (Nussbaum, 1997, 2010). La lectura ética como parte de una secuencia de sensibilización involucra el ejercicio de transformación del sujeto a partir de una imaginación profunda de lo que significa ser otro en otros mundos posibles.

La lectura puede tener efecto en las habilidades empáticas del lector. Cuando una persona lee una historia, las emociones se desencadenan debido a su potencial narrativo, de modo que la propia escena provoca una impresión afectiva (Mar et al., 2006, 2009, 2011). Según, Oatley (1999) la ficción presenta una simulación de problemas del mundo real, por lo tanto, tiene consecuencias reales para el lector. A menudo, cuando alguien lee una historia de ficción, la identificación con los personajes de la historia y la implicación emocional en la historia hace que el lector simpatice con los personajes y tal vez experimente los acontecimientos de la historia como si el lector los experimentara él mismo.

Bajo esta misma concepción, la lectura tiene un papel fundamental dentro de la educación cívica para el entendimiento del sufrimiento y la injusticia. Esto porque el cultivar la empatía representa una parte clave del funcionamiento de las democracias, ya que fomenta la participación, en la cual se refina la habilidad de ver el mundo desde nuevas perspectivas, el fortalecimiento de la cohesión social y los comportamientos de rectitud. La praxis, entendida como la acción que combina el saber, el actuar y el a hacer, tiene una fundamentación en la labor lectora porque el razonamiento y la maduración emocional están ligados a la crítica y el análisis, pero también a la apreciación y la belleza en sí misma.

Vitalmente, la lectura proporciona un conocimiento del otro. A través de la lectura, el yo se aventura en el otro, lo explora y reconoce su alteridad. La lectura de obras literarias es un medio para comprender profundamente al otro, de colocarse en su lugar y explorar sus pensamientos sin temor a la manifestación pura de su caos, sin miedo a ser invadido o invasor (Petit, 2015). La lectura propicia las transiciones entre el cuerpo y la mente; y, de esta manera, tiende puentes entre los opuestos: entre uno mismo y el otro. Propicia el encuentro con el autor, los personajes, otros lectores del libro, con los tiempos; pero, también, con aquellas y aquellos que han construido su vida, o la acompañan (Petit, 2001, 2021).

¿Cómo se relaciona la lectura con la sensibilización y por qué este proceso termina en el ejercicio y desarrollo del sentimiento de empatía? Tal como se estableció, la lectura tiene facultades para la transportación del sujeto lector hacia otras latitudes de la experiencia humana. Esta serie de acontecimientos dados en la lectura impactan en la naturaleza del sujeto, y proveen de nuevas herramientas para el entendimiento del mundo: nuevas formas de interpretación. De este modo, el sujeto lector adquiere una sensibilización especial, pues vive diferentes encarnaciones en la ficción: encuentra allí otra realidad que repercute en la suya. Sensibilización es, por tanto, la exposición o el ensayo de diferentes prácticas, costumbres, sentires y aventuras (Caracciolo & Kukkonen, 2021; Kukkonen, 2014).

¿En qué consiste la empatía? Decety y Jackson (2004) definen la empatía como un conjunto de procesos neuronales, afectivos y cognoscitivos que ayudan a comprender y responder a las emociones de los demás. Según Davis (1983), la empatía comprende cuatro dimensiones: 1) la adoptación de perspectiva, constituye la capacidad para desarrollar un comportamiento no egocéntrico; preocupación, angustia personal y fantasía; 2) fantasía, que se refiere a la tendencia de las personas a imaginar situaciones ficticias, responde de forma simulada a cómo, por qué, y para qué pasan situaciones a las otras personas; 3) preocupación empática, que considera las emociones de los demás, es decir, por qué el otro se siente así y

que se puede hacer para entenderlo mejor; 4) malestar personal, que mide las respuestas emocionales egocéntricas.

De acuerdo con Ferguson y Wimmer (2023), la empatía es un concepto multidimensional que tiene una jerarquía estructural, lo que significa que envuelve procesos de nivel inferior y superior con diferente complejidad cognitiva. Entre los procesos de nivel inferior, se encuentra el reconocimiento de emociones y la capacidad de decodificar los estados emocionales de los demás. Por ejemplo, cuando se asume que alguien con una cara sonriente se encuentra feliz. Entre los procesos de nivel superior se encuentra la empatía afectiva y cognitiva, que ocurre cuando se comparte el estado emocional de los demás, siendo consciente de que la fuente de esa respuesta emocional es otra persona. La conciencia de estas determinaciones en los campos de la otredad diferencia la empatía de la inoculación emocional, porque la adopción automática se evita o se filtra por medio de la crítica hacia las emociones de los demás, incluyendo la autopercepción y las implicaciones de los desconocidos.

La lectura y las habilidades empáticas forman parte de procesos que se interullan en la virtud de su multidimensionalidad. En primer lugar, las simulaciones permiten al sujeto lector obtener recursos y estrategias, las cuales se pueden transportar al mundo real, son aplicables, su materialización ayuda en la concreción de ejercicios de ciudadanía (Mar et al., 2009; Usluoglu, 2025; Wimmer et al., 2025). Así, los sujetos lectores adquieren un mejor entendimiento de cómo deben interactuar con otras personas, aprenden sobre la psicología humana y obtienen conocimiento sobre cómo reaccionar ante escenarios sociales (Zhou Dr, 2022). Cuando un individuo lee una historia, predice las acciones y reacciones de los personajes, sugiriendo lo que piensan, sienten e intentan hacer (Bal & Veltkamp, 2013).

A tal efecto, el lector puede identificarse con los héroes de la historia, lo que le permite leer desde su punto de vista y experimentar los eventos como si fueran propios: se

combinan el texto y la experiencia. El texto toma el cuerpo, y el cuerpo brinda comprensión y significado. Inclusive, algunas historias pueden dotar de sentido al sinsentido, ofreciendo la posibilidad de ramificar el cuerpo en otros espacios (Shuman, 2006; Wimmer et al., 2023).

La empatía que experimenta el sujeto lector no se queda en la identificación con los personajes; vivir la historia es la comprensión de perspectivas otras y los contrastes con el yo que priman la relación pero que se reformulan a partir de la exposición. Asimismo, el desarrollo de la empatía mediante la lectura asiste a la consecución de los objetivos de los sujetos respecto a quiénes desean ser en sus vidas; por ejemplo, ser una persona amable, responsable, que se preocupa por los demás (H. J. Ferguson & Wimmer, 2023; Pelowski & Akiba, 2011). De esta manera, las respuestas empáticas a los personajes de ficción se integran en patrones más amplios de reacciones en la vida cotidiana y se fortalece la capacidad empática del lector (Rapp et al., 2001).

En segundo lugar, Mar et al. (2009) argumentan que las experiencias de ficción mejoran el pensamiento imaginativo. El argumento principal en ambos puntos es que el desarrollo del sentimiento de empatía tiene impacto en la cotidianidad del sujeto, en acciones mínimas pero contundentes. En línea con el Marco de Experiencia Inmersiva (Zwaan, 2004; Zwaan & Radvansky, 1998), las palabras e historias ficticias activan procesos neuronales que reflejan eventos del mundo real que son similares a la historia en sí, aunque la cognición se encuentre *offline*, el cuerpo puede atravesar y sentir las repercusiones de la ficción (M. Wilson, 2002). Zwaan (2004) dice que cuando un individuo lee un texto, se activan redes neuronales, a través de las cuales el lector simula mentalmente un evento en una historia. Finalmente, el lector integra lo leído con modelos mentales existentes. Por lo tanto, este modelo explica a nivel de comprensión del lenguaje que los lectores procesan activamente los textos y los integran en sus propias experiencias humanas (Goldstein, 2009; Wimmer et al., 2023; Zwaan, 2004).

En este aspecto, la empatía es un mecanismo de simulación cognitiva. Este postulado hace referencia a la posibilidad de experimentar en carne propia lo que siente otra persona; específicamente, el sujeto lector puede imaginar el frío en la columna del protagonista, pero también, adoptar las posiciones de miedo o incomodidad, y el organismo es capaz de liberar las mismas energías. De este modo, la empatía es un fenómeno en distintos niveles: 1) aspectual, cuando se ingresa a un nivel básico del sentir del otro; 2) perceptual, cuando se imagina la experiencia exteroceptiva de otra persona del entorno circundante; 3) somática, cuando se comparten los sentimientos y sensaciones corporales, como dolor o propiocepción; 4) emocional, cuando las respuestas se alinean con las emociones de otra persona; epistemológica, cuando se considera las creencias de otra persona sobre el mundo; axiológica, cuando consideramos valores y objetivos de otra persona (Gaut, 1999).

La ficcionalidad de las simulaciones permite a los lectores adoptar la perspectiva de los protagonistas con distancia, mientras que la abstracción y la simplificación les permiten comprender las reglas del mundo social con mayor claridad. Se prevé un aumento de la empatía y la teoría de la mente como resultado de estas simulaciones imaginarias (Wimmer et al., 2024). La ficción entonces proporciona un entorno de seguridad para practicar la cognición social, ya que, a diferencia de la vida real, el sujeto lector es capaz de releer pasajes varias veces para comprender situaciones sociales, y los malentendidos no tienen consecuencias adversas (Mar & Oatley, 2008; Wimmer et al., 2021).

Mediante se avanza en el texto, el intercambio epistemológico permite comprender y sentir lo que los personajes comprenden y sienten, facilitando la identificación emocional. El compromiso lector entonces se divide en dos vertientes emocionales: por un lado, las empáticas, que se relacionan con la comprensión de los estados mentales de los personajes; y las éticas, que componen una evolución del comportamiento, desarrollando así el sentimiento

de justicia a través de cuestionamientos de la praxis de los personajes (Depallens, 2021; Godard, 2015; Numane et al., 2020).

Análogo a esta argumentativa, Shen et al. (2024) introdujeron el marco HEART (Taxonomía Narrativa y de Empatía Humana) para examinar la relación entre el estilo narrativo y la empatía. La investigación muestra que elementos como la intensidad emocional y la integridad estructural influyen en las respuestas funcionales de los lectores. El objetivo del estudio es analizar qué configura la historia y cómo esto aumenta el entusiasmo de los lectores, a diferencia de los personajes destructivos, que se ven influenciados por el nivel general de interacción y empatía. La identificación con los personajes, por tanto, está relacionada con los aspectos de la historia producidos a partir de estrategias narrativas que atraen al lector a la perspectiva del narrador, con margen para la crítica, ya sea a través de dimensiones internas (emoción/cognición) o externas (percepción/tiempo).

Se definen entonces siete elementos que contribuyen a este sentimiento de identificación (Shen et al., 2024): 1) monotonía/redondez del personaje, incluyendo la profundidad expresada a través del desarrollo o a lo largo de la historia; 2) sujeto emocional, se refiere a la forma en que las emociones se expresan tanto en el tono como en la intensidad; 3) el sujeto cognitivo, capta expresiones de cognición como el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones; 4) sujeto moral, hace alusión principalmente a cómo se transmiten las evaluaciones o expresiones de la opinión del narrador a lo largo de la historia; 5) sujeto de acción, atiende a las expresiones de la acción del personaje; 6) la percepción del sujeto, capta la intensidad de la percepción y las sensaciones corporales; 7) las referencias temporales, contienen nostalgia expresada o previsión y anticipación.

En este sentido, Eder (2006) distingue cinco formas de proximidad con los personajes: 1) relaciones percibidas en el tiempo y espacio: proximidad espaciotemporal y paraproxémica; es decir, la comunicación más allá de lo territorial y momentos específicos;

2) relaciones cognitivas con mentes y cuerpos ficticios: comprensión y toma de perspectiva, la comprensión de situaciones e ideas abstractas en relación con el “yo” y el “otro”: 3) relaciones sociales percibidas: similitud y familiaridad, la empatía en un nivel sociocultural y estructural que brinda entendimiento ya no solo a los malestares emocionales por sí mismos, sino también a la condición política: 4) interacción imaginada: interacción parasocial y relaciones parasociales, el entendimiento de interacciones unilaterales, como figuras de gobiernos autoritarios o figuras mediáticas; 5) respuestas emocionales: cercanía afectiva, asimilación profunda del sentir del otro.

Siguiendo el hilo de esta argumentación, Curry-Stevens (2007) En un contexto educativo en transformación, se argumenta que la sensibilidad sistémica es esencial para deconstruir las historias personales de los estudiantes e identificar posiciones y tradiciones privilegiadas. El arte y las formas creativas de producción de conocimiento, incluida la lectura, nos permiten, por lo tanto, explorar formas de expresión que nos ayudan a comprender el contexto actual (Blackburn Miller, 2020). Resumiendo, la exposición a nuevas historias inicia un proceso de sensibilización; esta vivencia a través de las narrativas funciona como puntos de partida para la formación y desarrollo de una empatía que tiene como fundamento la comprensión del otro. El lector tiene la capacidad de acceder al otro ficcional: una simulación encarnada. El otro ficcional trae consigo su historia para compartir con el sujeto lector, un yo abierto a la posibilidad.

Anteriormente, se comentó la existencia de una relación dialéctica entre texto, sujeto lector y sociedad. La lectura, como proceso social, sostiene una inmersión que va de lo ontológico a lo epistemológico, y de lo epistemológico a lo político, siendo esta última instancia la materia de la lectura. Así, la empatía vertebría la condición política, pues es la praxis ética de la relación con el otro, que va de lo ficcional a lo real. Se plantea entonces de

la siguiente manera: el lector internaliza el texto, puede discutir sobre él y actúa en consecuencia (véase apartados 1.1.2 y 3.4.1).

Sin embargo, Keen (2007) describe la relevancia de una empatía crítica. Esto quiere decir que se debe tener cuidado con el establecimiento de ciertas pautas y órdenes para sentir empatía con determinados personajes. Esto porque es fácil que quienes empatizan con alguien distinto a los personajes protagonistas se vuelven inseguros de su posicionamiento debido a la categorización de incorrecto. La empatía crítica toma en cuenta factores de poder y las estructuras sociales; en el contexto de lectura, este concepto permite la evaluación de los personajes, entender el dolor o la felicidad, pero en contexto. El arte y las formas creativas de producción de conocimiento, incluida la lectura, nos permiten, por lo tanto, explorar formas de expresión que nos ayudan a comprender el contexto actual (Blackburn Miller, 2020).

Bloom (2017) apoya la siguiente definición de empatía: "el acto de llegar a experimentar el mundo como crees que lo hace otra persona", y enfatiza que nunca podemos experimentar el mundo como lo experimenta otra persona, sino como creemos que lo experimenta, basándonos en nuestras propias experiencias y sentimientos. El teórico también argumenta que la empatía no es la respuesta a todo, y que hay muchas otras cosas además de la empatía que impulsan a las personas a hacer cosas buenas. Se refiere a la empatía como un foco que dirige la atención y la ayuda donde se necesitan. De esta manera, el foco al que se dirige será brillante, mientras que todo lo que lo rodea será más oscuro. En otras palabras, solo se ve lo que está en el foco.

Dicho lo anterior, se plantea el siguiente dilema:

Tesis 1: La lectura de obras literarias puede generar y desarrollar el sentimiento de empatía.

Ejemplo: Cuando un joven lee el cuento “La silla rota” de Elpidia García, reflexiona acerca de las vivencias de los trabajadores y sobre su propia condición como sujeto inmerso en el mismo sistema.

Tesis 2: La lectura de obras literarias puede generar y desarrollar los sentimientos de odio y rechazo.

Ejemplo: En la Alemania nazi, los textos de Nietzsche y otras obras de literatura fueron utilizadas como material para la promoción de valores supremacistas e ideas radicales sobre la raza.

Este desglose indica que la lectura puede ser instrumentalizada para dar resultados completamente opuestos: empatía y rechazo. Inclusive, dentro de los sistemas actuales, la posibilidad de dirigir el pensamiento de los lectores hacia ideas de odio es posible. ¿Cuál es el factor determinante en este complejo? La lectura es un proceso social: si se da dos sujetos la misma habilidad de leer en contextos ideológicos y materiales distintos, el resultado será diferente. Entonces, leer y empatizar no son unidades aisladas, sino que se desarrollan en marcos de sistemas de poder específicos. La reflexión entonces es materia cultural: intervienen la intención, las prácticas pedagógicas, las presentaciones, las disposiciones a afectivas y las tendencias normativas de la ética.

Es por ello por lo que se apunta no a la empatía por sí misma, sino a la empatía crítica, donde se tiene la capacidad de comprender, con base en determinadas condiciones, las acciones de los personajes (y otros sujetos en el plano real), pero se limitan las justificaciones, pues el sujeto con empatía crítica es éticamente consciente. Así, la apertura política hacia el otro es hospitalaria solo en función de un campo social y metafísico favorable.

La empatía crítica compone una dimensión política de este sentimiento pues se articula a partir de un doble funcionamiento: 1) el reconocimiento y la capacidad de sentir lo

mismo que el otro; pero, 2) manteniendo un distanciamiento y la capacidad para criticar y cuestionar las creencias y las acciones. Así, la conceptualización de la empatía crítica requiere la intervención de un sujeto informado que establece relaciones afectivas con los otros, consciente de las fuerzas sociohistóricas que influyen en estas conexiones; y, su participación pública toma en cuenta el vínculo entre la empatía y el poder. En su núcleo, la empatía crítica no pretende aliviar tensiones entre su versión no política y sí misma, sino que plantea ejercicios de análisis en el reconocimiento de la complejidad y la interacción ética con poblaciones (De Coning, 2023).

La idea de empatía crítica, por tanto, engloba un tipo particular de atención prestada al sufrimiento social o al sufrimiento afectivo. En este sentido, el proceso empático abre un canal para la interacción intersubjetiva de “revelaciones de injusticia”; una revelación realizada por estados emocionales negativos. Este malestar emocional revela a individuos o grupos su concepción del bien ético. La empatía crítica, en condiciones sociopolíticas, ofrece una forma de recuperación intersubjetiva de estas posibles revelaciones. En otras palabras, se trata de una versión politizada de las interacciones y las formas de atención afectivas verbales y no verbales del sufrimiento social (Lobb, 2017).

En modelos democráticos sanos, la empatía crítica prosocial tiene un funcionamiento comunitario que activa diversas áreas de la vida cotidiana y aspectos estructurales (Guthridge et al., 2020; Lux & Weigel, 2017). De este modo, el carácter político de la empatía crítica incluye en la atención, reconocimiento y cuidados, pues la conciencia se traduce en praxis, formando un ciclo reflexivo entre la exposición, la teoría y la práctica, repercutiendo en instancias de derechos humanos y cuestiones administrativas de gobernanza (Aschheim, 2016). Así, la empatía es ponerse en los zapatos del otro, pero en contexto y con información.

En conclusión, la empatía constituye una forma de razonamiento de la lectura. A través de estrategias, se empatiza en grados y aspectos diferentes de los personajes.

Convirtiéndose así la lectura en una herramienta político-ética que permite el acceso a la otredad por medio de simulaciones cognitivas. El lector encarna al personaje, siente su vida en su propio yo. No obstante, se debe mantener una línea crítica de la empatía en la cual se reconozca la situación especial de los personajes.

1.1.1.3 Lectura y juventud. Dimock (1997) propone la teoría de la resonancia, en la cual los textos son fenómenos emergentes, que se activan y, en cierta medida, se moldean por el tiempo. Circulan por redes semánticas cuyo tono cambia a medida que evolucionan. La materia literaria constituye un objeto con una ontología inestable, ya que un texto solo puede resonar en medida en que es tocado por los efectos de sus viajes. A través de las generaciones, cada texto debe soportar lectores en diversas condiciones, que lo abordan de forma tangencial, que imponen pérdidas y ganancias semánticas.

Por esta razón, la lectura de las juventudes es fundamental para la generación de nuevos significados. Pues representa un cambio en la naturaleza de las historias. Así, cada texto en la relectura temporal recibe. De este se pregunta ¿qué es juventud?, ¿cómo se relaciona con la lectura?, ¿qué cambios importantes existen en las obras a través de la lectura joven?

La juventud es un concepto que se extiende más allá de las nociones etarias comunes. Feixa (2006) argumenta que se trata de una construcción sociohistórica que varía de acuerdo al contexto: cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta en formas variables. Señala también que existe una multitud de juventudes que se configuran en función de variables como la clase social, género, territorio, la etnia y el capital cultural.

Para Erikson (1968) la juventud representa la búsqueda de nuevos significados de la identidad; es decir, juventud significa exploración del yo. En otras palabras, el joven está en un campo de definición personal, pues en esta etapa se definen valores, creencias y roles.

Regullo (2004) argumenta que la juventud constituye una categoría relacional y en disputa. Esto significa que, como emergencia social y simbólica, opera como un campo de disputa de poder. Para ella, las diferentes juventudes están ligadas a la capacidad de interpretación de los imaginarios sociales, en tanto estas narrativas aspiran a producir explicaciones sobre procesos políticos. Se trata entonces de un actor político que genera cambios fundamentales a través de un conjunto de prácticas culturales, cuyo sentido se agota en la lógica del mercado. De este modo, las prácticas juveniles deben ser consideradas como “metáforas del cambio social”, lo que conlleva romper con ciertas lecturas lineales que solo atienden a las actitudes contestatarias o impugnadoras de los jóvenes, y privilegiar un acercamiento en términos de cambio, es decir, “hacer hablar” al conjunto de elementos que entre los jóvenes apunta a nuevas concepciones de la política social, de la cultura, de los modos de relación con el cuerpo.

En materia de lectura, las juventudes dotan de nuevas oportunidades de significado a las obras. A partir de la generación de conocimiento, los materiales del pasado juegan en un campo de acción que permite la renovación.

1.1.2 Lectura crítica

La lectura crítica constituye un proceso cognitivo y analítico multifacético que se extiende más allá de la simple comprensión del texto. Este envuelve un tipo de compromiso interrogativo con el material necesariamente activo y reflexivo desde el lector. En su núcleo, la lectura crítica consiste en la capacidad para evaluar qué, cómo y por qué lo dijo el texto. Esto implica examinar los argumentos del autor, identificar los supuestos subyacentes, reconocer los sesgos, evaluar la calidad de la evidencia y discernir las estrategias retóricas empleadas (Elder & Paul, 2020; Short, 2009).

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la lectura crítica implica procesos metacognitivos complejos. Se trata de una construcción del significado que está en constante

diálogo entre el texto y el lector, en el cual participan la atención sostenida, capacidad de memoria de trabajo y la aplicación flexible de esquemas cognitivos (Cerdán et al., 2019).

La metacognición, definida como el pensamiento sobre el propio pensamiento, es central dentro de la concepción de “lectura crítica”. De acuerdo con Flavell (1979) la metacognición está conformada por las siguientes acciones e interacciones entre cuatro clases de fenómenos: a) conocimiento metacognitivo, referente al conocimiento individual sobre nosotros mismos y otros como pensadores, incluyendo conocimiento acerca de tareas y estrategias; b) experiencias metacognitivas, referente a los sentimientos o juicios consientes que surgen durante las actividades cognitivas, como darse cuenta de que no se entiende algo; c) objetivos (o tareas) y acciones (o estrategias), referente a los objetivos de la tarea cognitiva, y las estrategias que son usadas para conseguir estos logros.

En efecto, el conocimiento de la metacognición en la lectura incorpora la familiaridad con la razón y el objetivo de leer (Eskey, 2005). El aprendizaje del sistema metacognitivo es fundamental para que los lectores controlen con éxito el uso de la metodología para leer, es decir, estrategias cognitivas, como predicciones, vinculaciones y habilidades para resumir; y, estrategias metacognitivas, como planificación y monitoreo (Phakiti, 2003). De hecho, la metacognición, como la definen Mokhtari y Reichard (2002), se ha caracterizado como los procedimientos de atención plena y observación que comprenden la información sobre el discernimiento de los lectores respecto a la lectura y los componentes de control que ejercen al monitorear y gestionar la percepción del contenido.

En resumen, la metacognición es el proceso que refiere a los procesos de control o ejecutivos que dirigen nuestros procesos cognitivos y conducen al uso eficiente de las estrategias cognitivas, tales como la memorización, organización de ideas, hacer inferencias y relacionar lo nuevo con conocimientos previos. La capacidad para monitorear los propios

procesos cognitivos es transituacional; es un indicador de aprendizaje en una multitud de tareas (Forrest Pressley & Waller, 2013).

La capacidad de monitorear el pensamiento (monitoreo metacognitivo o monitoreo de la comprensión) y de modificar los propios pensamientos y estrategias de pensamiento (control metacognitivo) se desarrollan de manera gradual en diferente área (personal, académica, laboral, etc.). En el contexto de la lectura crítica, la monitorización y el control metacognitivo representan habilidades importantes para la comprensión lectora. En otras razones, el monitoreo permite el reconocimiento de palabras, la identificación de errores en la trama y prestar más atención al significado. Así, el monitoreo actúa con los conocimientos previos (Cromley, 2021). Los lectores críticos constantemente monitorean su comprensión, identifican puntos de confusión o desacuerdo, cuestionan, y ajustan en su lectura estrategias correspondientes. Ellos logran una dinámica entre conocimientos previos y expectativas para construir una comprensión y crítica matizada del texto (Moje et al., 2020).

1.1.2.1 Comprensión lectora, análisis y reflexión. Leer exige concentración y enfoque, lo que puede ser mentalmente agotador y requiere un esfuerzo considerable (Compton-Lilly, 2013; Davidovitch & Gerkerova, 2023). Ingarden (1998) propone distinguir dos tipos de lectura: pasiva y activa. Antes de leer, una obra contiene una serie de patrones y lagunas que deben ser rellenadas. Esto significa que el lector completa la obra interrumpiendo la línea esquemática de un objeto estético complejo (lectura activa). La concretización se logra añadiendo conocimiento personal, experiencia y razonamiento a los esquemas del texto en todos los niveles (sonoro, de unidades de significado, de objetividades representadas y de aspectos) (Brinker, 1980; Çelik, 2016; Chrudzimski, 2015; Płotka, 2023).

La lectura implica la interacción entre las habilidades y los procesos cognitivos del lector y las características lingüísticas de un texto (Smith et al., 2021). El lector necesita integrar la información del texto con sus conocimientos previos para formar una

representación mental de su significado (Van Dijk, Kintsch y Van Dijk, 1983). Las perspectivas esquemáticas de la lectura, como el modelo Construcción-Integración, postulan que la lectura se compone de interacciones entre la representación literal y proposicional de un texto (la base textual) y un esquema relacionado, formado a partir de los conocimientos previos (Kintsch, 1998; Kintsch & Van Dijk, 1978). La base textual, almacenada en la memoria de trabajo, incluye información explícita del texto, así como inferencias locales utilizadas para construir el significado. Para la mayoría de los lectores, la base textual se construye automáticamente y requiere poco esfuerzo consciente (Tapiero, 2007).

¿Cuál es el rol de los conocimientos previos en la comprensión lectora metacognitiva?

Metafóricamente hablando, una estantería grande tiene más espacio para organizar nuevos elementos: el simple hecho de saber más sobre un tema facilita la lectura, hay menos información que procesar (Recht & Leslie, 1988); este conocimiento previo puede ser usado para extraer conclusiones lógicas del texto y hacer inferencias (Neuman, 1990), conocer el tema ayuda a los lectores a saber qué observar (Bransford et al., 1999).

Es por esto también que, en entornos de círculo de lectura, se deben brindar a los participantes algunos aspectos generales sobre la obra a tratar. Ahora bien, el conocimiento previo no debe estar al margen de la injusticia epistémica, sino que debe brindar un espacio para que el análisis sea seguro y confiable. Así se va se lo epistemológico a lo político dentro de los márgenes de la lectura y la lectura dialógica. El conocimiento previo es la base de la comprensión lectora, pero este puede ser sobre cultura *mainstream*, filosofía, ciencia, inclusive sobre aspectos cotidianos de la vida misma.

Dicho lo anterior, ¿qué es la comprensión lectora? ¿cuáles son sus características?, ¿cómo afectan las emociones y el contexto a este proceso tanto de análisis como de interiorización del texto? En primera instancia, la comprensión lectora es un proceso cognitivo que permite la integración de conocimientos que facilitan los procesos de

formación y el afrontamiento exitosos de diferentes situaciones académicas y personales (De la Peña & Luque Rojas, 2021). Retomando, la comprensión lectora, dentro de una dimensión crítica, requiere de una coordinación de múltiples procesos lingüísticos y cognitivos incluyendo la habilidad de leer palabras, memoria de trabajo, generación de inferencias, monitoreo de la comprensión, vocabulario y conocimiento previo (Perfetti et al., 2005).

Los elementos de esta base textual se integran con los esquemas preexistentes del lector, almacenados en la memoria a largo plazo, para formar una representación del significado del texto. El modelo de situación se diferencia de la base textual en que no es un registro literal del texto, sino una representación dinámica y su interacción con los esquemas preexistentes del lector. Los modelos de situación son acumulativos; a medida que una persona lee y aprende más sobre un tema determinado, los esquemas y cualquier modelo de situación resultante cambiarán mediante el desarrollo, la reorganización y la corrección de errores (Kintsch, 2009).

El modelo de situación, entendido como la representación mental de lo que trata un texto o una historia, es fundamental para comprender cómo los lectores críticos logran enlazar de manera organizada y contextual, así el texto cobra sentido y puede integrarse. Además, el texto será mucho más fácil de recordar posteriormente. Esto se debe a que se recuerda el modelo mental del texto, no el texto en sí (modelos internos del mundo descrito) (Johnson-Laird, 1983; Kintsch, 1998).

El modelo de situación de una historia es un micromundo con personajes que realizan acciones con personajes que realizan acciones para alcanzar objetivos, eventos que representan obstáculos para alcanzarlos, conflictos entre personajes, reacciones emocionales de los personajes, entornos espaciales, el estilo y el procedimiento de las acciones, objetos, propiedades de los objetos, rasgos y estados mentales de los personajes. Gran parte de este contenido completa con conocimiento del mundo de fondo relevante para el texto explícito.

El modelo de situación se organiza coherentemente mediante la construcción de temas y mensajes que transmiten puntos de interés a los lectores (Graesser et al., 2013).

Siguiendo este desglose teórico, las emociones del lector crítico juegan un rol esencial en la composición de la comprensión lectora. De acuerdo con Brewer (1996), en su teoría del afecto estructural, las emociones forman parte de la experiencia narrativa, son configuradas por la trama y los estados de conocimiento de los diversos personajes, el afecto, entonces, compone la organización de las estructuras cognitivas, influyendo en la toma de decisiones, memoria y la atención.

La emoción, entonces, es una forma básica de toma de decisiones, un repertorio de conocimientos y acciones que permite a las personas responder adecuadamente en diferentes situaciones (Immordino-Yang & Damasio, 2007). La conexión emocional metacognitiva, la narración, los personajes, los espacios, las descripciones y el tiempo permiten el acceso a, un proceso de empatía que brinda la posibilidad de nuevas interpretaciones, pues la capacidad reflexiva tiene una base integral en la sensibilización, pues se internaliza las experiencias sociales, pensamientos, motivaciones y acciones (Mar et al., 2009; Mar & Oatley, 2008).

1.1.2.2 Lectura crítica como conciencia política y social. Con base en la propuesta teórica pedagógica de Paulo Freire, la lectura crítica tiene fundamentos en que comprender lo leído no es suficiente para la adquisición y construcción conocimiento, y que el sujeto tiene que aprender a leer el mundo, para así, acceder a nuevas narrativas valorativas (Baki, 2025; Hoody, 2008). La lectura crítica usa habilidades metacognitivas para desmontar el texto en sus partes y reensamblarlas coherentemente para aclarar la información, establecer estándares de evaluación y evaluar la precisión de las ideas de acuerdo con estos estándares (Bozgun & Can, 2023; Goatly, 2013; Mohseni et al., 2020; Spears, 2006).

Continuando con esta idea, la lectura crítica propone una lectura como parte de un proceso de tres etapas: comprensión, debate, y análisis (Kress, 2010). De este modo, la

lectura crítica utiliza subcomponentes de la comprensión para inmiserir al sujeto lector en un acto más complejo; es decir, un acto evaluativo. Estos subcomponentes son: definir el tema; determinar la tesis y la idea principal del texto; prestar atención a los conceptos clave; ser capaz de identificar el orden cronológico; encontrar el punto de vista del autor; distinguir hechos y opiniones; detectar prejuicios, estereotipos y suposiciones; detectar coherencias y contradicciones en el texto; encontrar información y creencias antiguas y compararlas con el conocimiento previo; comparar las opiniones del autor con las propias; interpretar; extraer conclusiones; y evaluar (Baki, 2025).

Continuando con lo dicho, la lectura crítica tiende hacia una comprensión familiar e íntima, y esto requiere la percepción de relaciones entre el texto y contexto (Freire, 2022). Esto hace referencia a la interiorización del texto como parte integral de los conocimientos del sujeto lector. La lectura reside al mismo tiempo en un marco ontológico, debido a su capacidad de incidir en el “yo”, y otro político, a causa de su repercusión en diferentes grados de realidad: más allá de las percepciones individuales. La lectura como un acto crítico pone en marcha ya no sólo el conocimiento del lector contra el texto, sino un modelo de participación ciudadana que le permite mantener un cuestionamiento constante con el mundo. Dicho de otro modo, la lectura crítica brinda al lector una conciencia del texto y de las estructuras de poder en las que está adscrito, su condición humana y la responsabilidad civil y democrática dentro de un sistema.

¿Cuál es la relación entre la lectura crítica y la percepción más amplia de los sistemas opresivos? Siempre el lector es un sujeto integral expuesto al plano comunitario, ya la lectura en sí misma provee una modalidad de encuentro con nuevos aspectos del mundo y con otros mundos. La dimensión crítica de la operación lectora transporta un accionar evolutivo que proporciona la adquisición de una conciencia de saberse en la malla del poder y establecer conexiones entre ideas, discursos, ideologías, y prácticas hegemónicas. Como producto

cultural, el texto, la obra literaria, no tiene posibilidad de separación de vicios humanos; la lectura crítica debe identificar cuáles son estos vicios y cómo este proceso de discernimiento nutre a su formación.

La lectura crítica requiere de la vinculación entre el texto y contexto (Freire, 2022). Esto se refiere, por tanto, a un cuestionamiento constante del mundo, de los textos y de las estructuras de poder. La lectura crítica, entonces, acciona un modelo de participación que tiene como objetivo la formación de “ciudadanos” con disposición para objetar y discrepar de determinaciones sociales, políticas y económicas; además de fomentar la transformación de la realidad y promover la transformación del espacio, promoviendo valores como la convivencia y la tolerancia (Cassany, 2006; Jurado Valencia, 2008; Morales Carrero, 2017).

Moreno (2011) reconoce el nivel de comprensión valorativo. Esta habilidad está presente cuando se hacen ejercicios de comparación con el conocimiento previo o con las ideas explicadas, evaluando hechos, la posición del autor al respecto del tema o la evidencia presentada. Asimismo, se observa al diferenciar entre los hechos reales o ficticios o al juzgar si la información del texto es completa y comprensible.

En este sentido, Abdullah (1994), dentro de un contexto cognitivo, propone 10 subhabilidades (*subskills*) de lectura crítica: 1) razonar deductivamente; 2) evaluar inferencias inductivas; 3) valorar generalizaciones; 4) reconocer supuestos; 5) examinar construcciones o ideas oblicuas; 6) considerar la motivación del autor; 7) diferenciar entre hechos y opiniones; 8) justipreciar usos y fuentes de material; 9) identificar similitudes y diferencias para hacer una comparación; 10) tasar la fortaleza del argumento. Esta clasificación invita a una perspectiva de la lectura en la cual se desempeñan competencias que están relacionadas con el diagnóstico o el juicio crítico, la identificación de elementos explícitos e implícitos, y la categorización de la información.

Siguiendo esta idea, el sujeto lector, a través de la lectura crítica, se convierte en sujeto político, porque se interesa en trascender del ámbito individual al comunitario-colectivo; asume una actitud reflexiva sobre su condición; reconoce la responsabilidad que tiene frente a la necesidad de transformar la realidad; cuestiona y pone en marcha una serie de acciones desde su posición (Arias Rodríguez & Villota Galeano, 2007). En esta vía, el lector crítico, como sujeto político, opera como un elemento evaluativo y transformador en varios campos de la realidad; desde la educación, la economía, los procesos legislativos, hasta las ramas de las ciencias como ecología, la industria, y los avances tecnológicos.

La noción de sujeto político se ve en dos dimensiones: por un lado, representa que el hacer continuo del sujeto y su presencia en el mundo, su acción inmediata, reflexiva y autónoma; por otro, está el lado social, constituido intersubjetivamente a través de las relaciones culturales, las normas y las identidades, y que refleja una historia y una orientación hacia posibilidades futuras. Bajo estos términos, la agencia política humana mantiene una interacción bidimensional, pues se establece que el sujeto posee una autonomía necesaria para una acción significativa pero también se encuentra situado dentro de un marco social y contextual que moldea y restringe las acciones. El sujeto político es entonces visto como una entidad reflexiva y dialógica cuya capacidad de acción está inserta en y formada por relaciones sociales, históricas y situaciones específicas (Häkli & Kallio, 2014).

En contraste con esta serie de perspectivas acerca de la teoría crítica, la teoría de la resonancia propone una metáfora con respecto al ruido como presencia potenciadora que altera la dinámica de la recepción: el ruido incluye todas aquellas circunstancias que complican la relación del lector con el texto, que aceleran el pulso y sensibilizan las facultades interpretativas, hasta el punto de evocar matices inesperados en palabras compuestas hace tiempo. Como efecto del cambio histórico, el ruido es una característica necesaria del proceso de construcción de significado del lector. E incluso al impactar en los

textos, incluso al reverberar a través de ellos, engrosa su tonalidad, multiplica sus ecos audibles y los hace significativos de maneras inesperadas (Dimock, 1997).

Felski (2015) retoma esta idea y dice que la resonancia es la capacidad de significar y cambiar a lo largo del tiempo, de generar nuevos significados y asociaciones, de provocar ecos inesperados en lugares inesperados. Para la autora, la resonancia se refiere, también, a esos momentos en que un texto literario vibra con la experiencia del lector, generando una sensación de familiaridad, comprensión o revelación. Así, Felski (2015) argumenta que la idea de crítica tiende a ver los textos como superficies que ocultan ideologías, mecanismos de poder y prejuicios, y la tarea del crítico es exponer esas “verdades ocultas”.

La resonancia funciona como una alternativa epistemológica a esta concepción de crítica pues propone formas para que la obra literaria conecte con el lector, para que resuene en su experiencia vital, sus emociones, sus recuerdos y sus ideas. La resonancia, entonces, no es una emoción, sino una relación; no es una sensación de calidez, ternura o cariño, sino una mayor sensación de vitalidad y conectividad que puede asumir diversas formas. Ofrece una forma de pensar sobre el compromiso intelectual que enfatiza los vínculos transpersonales en lugar de los sentimientos personales. La resonancia, en este sentido, no es idéntica al placer ni al afecto positivo; aquello que nos resulta estimulante y satisfactorio puede ser fuente de estrés o ambivalencia. No se opone simplemente a la alienación, sino que también está interrelacionada con ella y significa un compromiso estético y ontológico con el texto (Felski, 2020b).

¿Por qué la perspectiva de la resonancia tiene implicaciones en la perspectiva de la lectura crítica como conciencia política? Felski (2020a) explica que todos estamos enganchados (*hooked*) al arte de alguna manera; la interpretación por tanto no es solo un acto de desapego, sino que supone un ejercicio en el cuál intervienen vínculos con las obras y métodos. Dentro de la dimensión política esto implica que el texto no queda reducido a una

forma de expresión ideológica, sino que reconoce cómo estas y otras facultades del texto intervienen en los sujetos e impactan a nivel personal, generando emociones, identificaciones y rechazos.

En conclusión, la lectura crítica es un proceso metacognitivo en el cual se requiere de estrategias para poner en marcha un diálogo con el texto, implicando en el acto de análisis e interpretación tanto conocimientos previos, personales, sociales y académicos, como emociones políticas, tales como la indignación, la empatía o la frustración. De este modo, el texto no solo se ve como un objeto de análisis aislado, sino que permite la movilización de sentimientos dentro de determinados contextos.

1.1.2.3 Lectura transformativa y ciudadanía crítica y vivida. Fialho (2012, 2019, 2024) propuso el concepto de “lectura transformativa”, el cual hace referencia a un tipo de lectura que incluye una intromisión emocional, cognitiva y ética en la convivencia con él. Durante el proceso de lectura transformativa se puede argumentar que la mente del lector se manifiesta en el texto y viceversa. Al extender la mente hacia el texto, pueden ocurrir modificaciones y reconceptualizaciones del yo del lector. Dicho de otro modo, en la lectura transformativa, los lectores cambian los textos y los textos cambian a los lectores. fenomenológicamente, las experiencias ficcionales transmutan al sujeto lector y modifican sus formas de estar en el mundo. Análogo a esto, la lectura transformativa muestra cómo los lectores se relacionan con el mundo del texto, el mundo de sí mismo y el mundo de los demás (ficticios y reales).

Fialho (2012, 2019) toma como base cómo la experiencia se presenta en la conciencia para argumentar que, a través de actos intencionales, los lectores y los textos pueden cocrear en una práctica transaccional (Rosenblatt, 1988, 1994). Los actos intencionales tienen una estructura temporal inherente que solo puede ser captada indirecta e hipotéticamente en una forma reconstruida por parte del observador de segundo orden.

Anteriormente, se argumentó que la lectura como un proceso heraclítico, al ser una de sus principales características la transformación del sujeto lector. La lectura cambia al lector y al texto: existe un intercambio que metamorfosea ambos componentes del proceso. La fenomenología considera que la lectura es un acto intencional, ya que existen atenciones especiales en las historias específica: En este sentido, “intencionar” hace alusión a la relación consciente entre el lector y la obra. La mente del lector enfoca ciertos atributos del texto, y por tanto, participa en con él; existe entonces un carácter relacional al momento de la lectura crítica que incentiva el cambio en función bidireccional: al sujeto y al objeto de interpretación (Fialho, 2012).

Ya que la lectura está inmersa, afecta y se ve afectada por ese mundo exterior, su facultad transformativa está en la interacción propia entre la mente, el cuerpo y el ambiente. Así, tanto los pensamientos como los sentimientos son parte integral de la experiencia lectora, incluso dentro de la dimensión crítica. Lo que se conoce como “Cognición 4E” argumenta que los lectores interactúan con el mundo del texto y la lectura puede estar encarnada en estados físicos, movimientos y gestos, está integrada en contextos sociales y materiales, se extiende al entorno corpóreo y/o depende de nuestra percepción enactiva, de nuestros movimientos en contextos particulares (Fialho, 2024).

La transformación que potencia la lectura en el sujeto debe ser también determinante en el mundo. Si bien se ha argumentado un cambio fundamental en niveles ontológicos (forma de *ser* en el mundo) y fenomenológicos (forma de *experimentar* el mundo), la transformación tiene implicaciones en lo comunitario y en lo estructural. Así, el sujeto lector es ciudadano crítico, porque las habilidades críticas de la lectura se transportan a la praxis ciudadana, entonces, como se explicó en el apartado anterior, el sujeto lector se hace sujeto político. Así como el sujeto político-lector participa en la transformación de los discursos y

las prácticas hegemónicas, siendo consciente de su posición y ejercitando su ciudadanía (una ciudadanía vivida).

¿Cómo se relaciona la concepción de la “lectura transformativa” con términos como “ciudadanía crítica” o “ciudadanía vivida”? En general, estos términos se asocian con las experiencias cotidianas de las personas como objetos de análisis filosófico (Jacobsen, 2017). Este enfoque se ha explorado a través de diversas posturas críticas, como las teorías feministas, queer, marxistas, poscoloniales, antirracistas, de estudios culturales y otras teorías críticas. Lo que está en juego en la ciudadanía vivida es un deseo de exponer lo ordinario y cotidiano, de demostrar las formas en que el Estado está involucrado en estas esferas y de resaltar la posibilidad política de tales espacios (Staeheli, 2011).

La ciudadanía vivida destaca el ejercicio encarnado de la ciudadanía y cómo las personas negocian sus derechos, responsabilidades, identidades y pertenencia a través de las interacciones cotidianas. La noción no se refiere a una estancia en los márgenes jurídicos o legislativos, sino que toma en cuenta interacciones más complejas, como las presentes en comunidades migrantes, refugiados, solicitantes de asilo, personas apátridas, familias transnacionales, grupos diáspóricos y sociedades de acogida (ciudadanía más allá del Estado-nación), centrándose así en el significado real que la ciudadanía tiene en la vida de las personas, considerando cómo los antecedentes sociales y culturales y circunstanciales materiales afectan sus experiencias como ciudadanos (Kallio et al., 2020).

Diferentes sujetos inmersos en la dimensión política y social de la otredad han logrado el reconocimiento y la ratificación de nuevos tipos de derechos, derechos que reflejan la comprensión “corporizada”, en lugar de incorpórea, en lugar de abstracta (Kabeer, 2005). Esta visión atiende a la inclusión de derechos y responsabilidades del ciudadano como condiciones inseparables de las experiencias vitales, tomando en cuenta cómo los grupos

marginados experimentan la ciudadanía, así como las relaciones entre ellos, los patrones y relaciones socioeconómicas más amplios en la sociedad (Lister, 2007).

Kallio et al. (2020) propone cuatro dimensiones de la ciudadanía vivida: 1) espacialidad de la ciudadanía, referente a un contexto de tiempo y espacio, al mismo tiempo que nacional, desarrollando así formas transnacionales de ciudadanía, forjando nuevas conexiones y relaciones, ampliando la comprensión de las experiencias vividas de la ciudadanía; 2) intersubjetividad, referente al proceso político y espacial de socialización, la ciudadanía es construida en la intersección de las relaciones con los otros, significativos y extraños; 3) prácticas y acciones asociadas con la ciudadanía, referente a actos reivindicativos en y a través de diversos sitios y escalas; 4) experiencias afectivas, referente a los sentimientos de pertenencia o no pertenencia inseparables de la experiencia de ser y sentirse ciudadano.

Dicho lo anterior, se puede establecer una conexión entre el concepto de lectura transformativa y la ciudadanía vivida. Ambas nociones tienen implicaciones, ontológicas, en principio, y fenomenológicas, posteriormente. Esto quiere decir que tiene afectaciones a nivel personal y en la propia realidad.

Nuevamente, el lector crítico forma parte de los márgenes de la ciudadanía en relación con la condición política. Esto refiere al posicionamiento y la capacidad para resaltar, cuestionar, participar y ejercer su identidad.

1.1.3 Literacidad

1.1.3.1 Literacidad crítica. Primero, se aclara que, en español, los conceptos de literacidad y alfabetización son diferentes y diferenciados en la teoría y la práctica. El concepto de alfabetización hace referencia a un proceso pedagógico que instaura formas de leer y escribir, en el cuál resalta la alfabetización escolar; mientras que el concepto de

literacidad se entiende como una práctica cultural y política que interconecta dimensiones digitales, corporales, académicas, comunitarias, etcétera (López Bonilla, 2017).

Para Lewinson et al. (2002) distinguen cuatro dimensiones de la literacidad crítica: 1) la disrupción del lugar común, la presentación real de la realidad y los hechos históricos; 2) la interrogación desde varios puntos de vista o divergencia epistemológica, atacar diferentes hechos con base en una multitud de conocimientos dentro de las posibilidades; 3) el enfoque en los hechos sociopolíticos, se atienda la condición humana como fundamentalmente política; y, 4) el tomar acción y la promoción de la justicia social, tanto en lo comunitario como en el cuidado de sí.

Continuando, la literacidad responde a un proceso que se extiende por encima de lo escolar, pues hace mella en contextos académicos, laborales, de juego; y además configura aspectos esenciales del “yo” social, como la identidad, formas de expresión y entender el mundo. Así, la literacidad crítica es lectura, escritura, y lenguaje oral para extraer, construir, integrar y criticar significados a través de la interacción y la participación con textos multimodales (Frankel et al., 2016). En primer lugar, la literacidad implica procesos productivos (por ejemplo, escribir, hablar) así como receptivos (por ejemplo, leer, escuchar) que son más parecidos que diferentes, especialmente en su carácter inherentemente constructivo o transactivo (Pearson et al., 1984; Smagorinsky, et al., 2020).

En segundo lugar, la lectura se produce en el contexto de prácticas sociales que implican escribir, hablar y escuchar, además de leer (Gee, 2007; Street, 1984), y actividades que tienen raíces sociales, culturales e históricas (Cole, 1996; Vygotsky, 1978). Nos centramos en cómo los individuos construyen significado a través de interacciones con textos. Sin embargo, las relaciones recíprocas entre leer, escribir, hablar y escuchar, combinadas con nociones ampliadas sobre lo que constituye un "texto" (Smagorinsky, 2001), hacen que sea prácticamente imposible escribir sobre la lectura sin tener en cuenta estos otros

componentes de la alfabetización. También enfatizamos la necesidad de considerar los contextos en y a través de los cuales los individuos construyen significado de sus mundos, incluidos los textos que brindan representaciones de esos mundos y median las interacciones en ellos.

En tercero, los procesos de literacidad varían según el contexto disciplinario y se basan en epistemologías, prácticas de la indignación, textos y estructuras lingüísticas de cada disciplina (Goldman et al., 2016). Paul Gee (2007) argumenta la diferencia entre “discursos” y “Discursos” (con mayúscula) para discernir entre el lenguaje en uso y una concepción más allá del lenguaje en sí mismo. Discursos (D) suponen formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, crecer, creer, hablar, leer y escribir aceptadas como instancias de identidad, son formas de “estar en el mundo”, identidades socialmente situadas, y, por tanto, productos sociales de historias sociales.

Finalmente, las modalidades que van más allá del lenguaje escrito aportan complejidades y posibilidades a las prácticas de literacidad. Por ejemplo, el significado que surge de la yuxtaposición de modos (imagen, sonido, gesto) en un texto multimodal puede diferir del significado que surge de la simple lectura de las palabras escritas (Kress, 2003).

1.1.3.2 Literacidad decolonial.

Walsh (2012) sostiene que la decolonialidad no solo implica una crítica, sino también la construcción de una nueva manera de entender el conocimiento en la que se valoren y reconozcan las voces, lenguas y formas de entender el mundo que han sido marginadas. Esto conlleva todo un giro de transformación que sea conocedor de los procesos históricos de deshumanización, violencia y exterminio que han sufrido los pueblos de los continentes de la periferia. La aceptación de la injusticia permite que su reproducción se detenga, aunque sea parcialmente, y la literacidad decolonial apunta a que prevalezca un sentimiento y una estructuración de inclusión de aquellos sentenciados por la historia.

La literacidad decolonial se entiende como una forma de lectura y escritura que desafía las estructuras coloniales de poder y conocimiento (Hernandez Zamora, 2010). Este enfoque reconoce que las diferentes maneras de leer y escribir el mundo en una gama de modalidades son un recurso central para cambiar la conciencia. Debido a que los Discursos están vinculados a un amplio rango de identidades sociales y están incorporadas en unas múltiples instituciones sociales, proporcionan la necesidad y los medios para reflexionar sobre nuestras propias formas de decir, hacer, pensar y valorar (Gee, 2008). A medida que los sujetos humanos individuales entran en nuevos Discursos, adquieren formas alternativas de estar en el mundo, es decir, nuevas identidades sociales. De tal manera, la diversidad en la educación desde una perspectiva decolonial insiste en un replanteamiento inclusivo de las necesidades de los educandos; ya que acceso al conocimiento se ve encaminados hacia áreas de mayor justicia (Janks, 2010).

La literacidad decolonial implica un cambio transformador en personas marginalizadas. Esto porque los individuos que han experimentado las injusticias de los procesos coloniales, en todos sus niveles, pasan de la pasividad al empoderamiento, desarrollando habilidades de autodefinición y ciudadanía crítica. Al acceder a la manifestación de conocimiento leído y escrito, el sujeto que está en un sistema que utiliza la literacidad crítica, puede participar en los discursos, incluirse en la toma de decisiones y criticar las estructuras de poder (Hernández Zamora, 2010). La literacidad decolonial aboga por tomar en cuenta el carácter diverso y complejo de las vivencias individuales, reconociendo y respetando las diferencias contextuales (Lin, 2004; Norton, 2000)

Manteniendo este enfoque, la literacidad decolonial se mantiene al margen de una educación transformadora, o sea, combina la resolución de problemas con la autorreflexión crítica, incluyendo el análisis de las creencias y las relaciones con problemas sociales. A partir de aquí, lo que se busca a través de la literacidad decolonial es fomentar el diálogo con

el otro para superar visiones rígidas y promover un aprendizaje comunicativo (Mezirow, 2003). Al mantener un diálogo respetuoso, se genera un espacio ético en el cual se reconocen las diferencias y se buscan acuerdos comunes (Ermine, 2007).

Ya que la adaptación del currículo a los integrantes privilegiados en las instituciones educativas resulta en un proceso de acción hegemónica que refuerza del dominio de las clases altas (Mayo, 2004), la perspectiva decolonial de la literacidad se enfoca en la percepción de que esta no es un fin en sí mismo, sino como un proceso y un movimiento de transacción en la vida para diferentes educandos (Edwards et al., 2015). Así, la literacidad decolonial funciona para hacer que el proceso de saber leer y escribir pase a ser uno participativo, en el cual resalten la capacidad de compartir, la reciprocidad, el respeto, la colaboración y creación de relaciones sostenibles, tomando en cuenta un carácter inclusivo y multicultural (Dei, 2022)

Bajo esta premisa, Dei (2019) destaca tres argumentos clave para la descolonización de la educación en la literacidad y su relevancia para nuevos marcos culturales de diversidad, diferencia e inclusión social. En primer lugar, están las políticas de la identidad y la producción de conocimiento, las cuales refieren a las formas de entendimiento del mundo; en contextos coloniales, ciertos cuerpos y sus conocimientos son continuamente discriminados, pero la literacidad decolonial propone una manera de desafiar estas prácticas sistemáticas. El segundo punto es el poder de cultivar comunidades diversas, las comunidades deben ser lugares de aprendizaje y sanación, respetuosas de los diversos conocimientos y experiencias; las comunidades, dentro de una esfera pública global, sólo funcionan si responden éticamente a problemas como migración, violencia y explotación. Finalmente, en tercer lugar, para descolonizar la literacidad se debe entender que el concepto de diferencia es político; dignificar aquello que ha sido marginalizado y subordinado significa entender que la diferencia debe ser valorada desde la inclusión radical, y esto significa la reconfiguración de las estructuras de poder, haciendo que todas las voces ocupen un espacio central.

1.1.3.3 Literacidad *crip*. En principio El término *crip* en inglés hace referencia a un concepto peyorativo para referirse a las personas con discapacidad. A partir de las luchas y las formas de empoderamiento de diferentes movimientos y colectivos, este concepto ha pasado por un proceso de resignificación, siendo así utilizado por los Estudios Críticos de la Discapacidad y la Filosofía de la Discapacidad para enmarcar todo un campo de reflexiones y propuestas teóricas.

La teoría *crip* busca crear conciencia de la violencia estructural hacia personas con discapacidad, llamada capacitismo (*ableism*). El capacitismo responde no solo a la injusticia sistemática, institucional y de gobernanza, sino también a todo una corriente de pensamiento que presupone a la discapacidad como naturalmente horrible. Este conjunto de formas de ordenamiento del mundo, prácticas, discursos, políticas públicas, construcciones arquitectónicas, códigos laborales y relaciones de poder, sustentan la exclusión de personas con discapacidad (F. K. Campbell, 2009; Tremain, 2017).

La literacidad *crip*, por tanto, es una práctica de educación anticapacitista. Al posicionarse a favor de una educación inclusiva, la literacidad *crip* plantea una alternativa para el modelo educativo capitalista, que considera únicamente a ciertos cuerpos y a ciertas mentes, con actitudes específicas, como aptos para pertenecer al sistema. Este perspectiva indica una definición más amplia de literacidad: la construcción de un ser transontológico en relación con el mundo, dónde el texto escrito es una multiplicidad de recursos comunicativos (Lo Bianco, 2022).

De este modo, hablamos de un proceso de lectoescritura que toma en cuenta una variedad de puntos de vista; pues descolonizar y desvirtuar a la literacidad de su función capacitista implica un desarrollo político. El reconocimiento y la aceptación de la diferencia exigen acción. Las intersecciones de las diferencias sociales, como etnia, género, clase, sexualidad y discapacidad, complejizan las subjetividades humanas e identidades, desafiando

los discursos hegemónizantes y absolutistas. El modelo de inclusión coloca en el centro las dinámicas de poder y sus relaciones, asegurando que todas las voces se ocupen y fomentando una inclusión radical, que no consiste únicamente en integrar elementos nuevos a estructuras existentes, sino en reconfigurar desde los cimientos (Titchkosky, 2007).

¿Por qué hablar de una literacidad *crip*? Al reconocer que la literacidad ha sido un proceso históricamente estandarizado es posible identificar sus vicios y fobias; esta resignificación ocurre cuando se enlaza a la literacidad con la identidad y las prácticas discursivas más allá de las creencias hegemónicas de una sola forma de ser una persona alfabetizada (Gee, 2008). Fricker (2007) utiliza el concepto injusticia epistémica para referirse a un déficit de entendimiento que se acumula en alguien debido a sesgos en conjunto con recursos interpretativos convencionales, como conceptos comunes, conocimientos compartidos, significados sociales y representaciones colectivas. Debido a que los grupos no dominantes suelen ser marginados en los procesos que dan forma a los recursos hermenéuticos, y, como resultado, se minimizan sus experiencias, perspectivas y realidades por los grupos dominantes (Catala, 2024).

Esto lleva a inferir que una literacidad con enfoque inclusivo que busca una inclusión radical de las formas de entendimiento e interpretación es necesaria dentro de los sistemas actuales para desmantelar los criterios y las prácticas de exclusión. En este camino, la aceptación de tecnologías de apoyo como lectores de pantalla, cámaras de reconocimiento de objetos, aplicaciones de comunicación aumentativa y alternativa, audífonos canceladores de ruido, etcétera. Pero, además, permitir y valorar las expresiones e interpretaciones de personas con una capacidad hermenéutica diferente.

1.1.4 Círculo de lectura

1.1.4.1 Aspectos generales del círculo de lectura. Se ha demostrado que leer juntos lleva a los participantes a formar asociaciones sociales positivas con la lectura (Bloome &

Kim, 2016; Jaramillo et al., 2024) y los estudiantes sienten que leen los libros "más profundamente" en comparación con cuando leen solos (Çetinkaya & Topçam, 2019). En los círculos de lectura (al igual que en los círculos de escritura), la entrada se produce a través del lector (o del autor) más que a través de la lectura de una obra. Se anima a los estudiantes, reunidos en grupos pequeños, a discutir su experiencia como lectores, ya sea que estén en la etapa de planificación (antes de leer), reaccionando o apreciando (durante la lectura) o evaluando (antes, durante o después de la lectura). Discuten nociones literarias, sus prácticas personales de lectura, sus preferencias, lo que los llevó a elegir la obra que están destacando, el contexto en el que la leen, etc. En resumen, un círculo de lectores es un dispositivo didáctico integrador para leer, escribir, escuchar y hablar, destacando a los lectores y todas las dimensiones de su relación con la literatura dentro de una comunidad interpretativa en situaciones auténticas de interacciones sociales y lingüísticas (Lavoie et al., 2022).

1.1.4.2 Círculo de lectura como comunidad en práctica. El concepto “Comunidad de práctica” constituye una metodología para formar grupos con el objetivo de desarrollar y socializar el conocimiento, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión y trabajando en equipo dentro de contextos sociales y culturales en específico. Esta propuesta teórica describe cómo los sujetos participan para ir más allá del aprendizaje común y generar habilidad y sentido de pertenencia a través de las actividades colectivas (Lave & Wenger, 1991; E. Wenger, 1999).

Dentro de esta dinámica, la unidad de análisis ayuda a amplificar aspectos poco explorados de ciertas narrativas o temas en general. También ayuda a explicar las perspectivas explícitamente diferentes de las personas dentro de una organización con trabajos o situaciones similares (Brown & Duguid, 2001). Este enfoque toma en cuenta que los individuos transportan consigo una historia personal de participación en otros grupos

laborales, sociales, educativos y familiares cuyas normas pueden complementarse o entrar en conflicto entre sí. Estos conflictos deben negociarse y reconciliarse a partir de la comprensión de lo que sucede dentro y fuera de dichas comunidades, enfatizando una dinámica sociocultural la cuál envuelve la construcción de la identidad a través de formas cambiantes de participación (Handley et al., 2006).

Tomando en cuenta que las comunidades de práctica consisten en una unidad funcional o de negocio, un equipo de trabajo o de proyecto y una red de personas con un objetivo, en el contexto del círculo de lectura, siendo un espacio donde se fomenta el respeto y la inclusión, ambos conceptos están íntimamente vinculados. El círculo de lectura es una práctica social y educativa que tiene como finalidad la documentación, el estudio literario y la lectura de obras (Duncan, 2012).

En consonancia con esta idea, el círculo de lectura, a través de la literacidad, pone en juego una serie de conexiones sociales que van más allá de la lectura; ya que se hace énfasis en el proceso de aterrizaje del conocimiento, brindando conexión con el ambiente particular (Cuthrell & Yates, 2007; McGuire, 2007) Lo anterior ocurre debido a que la literatura y su subsecuente estudio representan una forma tanto de autoconocimiento y autorreflexión, como de descubrimiento de lo desconocido.

1.1.4.3 Lectura dialógica como eje del círculo de lectura. Lo que está en el centro de la lectura dialógica es la convivencia de perspectivas a partir de un texto y su posterior ejercicio de socialización. La naturaleza dialógica del lenguaje permite el acceso a diferentes grados de interpretación. Al socializar la lectura entran factores sociales que dan paso a una participación que se enriquece entre enunciado y respuesta. Este diálogo proporciona la interpretación, el sentido de los planteamientos y el aprendizaje colectivo.

La lectura dialógica es el proceso de exégesis intersubjetiva. Se comprende un texto para compartir interpretaciones, reflexiones sobre sí mismo y el contexto. Tiene la cualidad

de proyectar la comprensión a través de la interacción con otras personas, abriendo posibilidades de transformación como persona lectora y ciudadano del mundo. La lectura dialógica implica dar forma y sentido a partir de la interacción, desplazando el significado único (Valls et al., 2008).

Siguiendo esto, leer implica compartir espacios, construir pensamientos, retroalimentarse entre compañeros como iguales, y potenciar el proceso de aprendizaje al poner en discusión lo anterior. Este planteamiento solo es posible por medio del colectivo, ya que presenta las oportunidades para que la interacción se mueva, tal cual un mecanismo de intercambio (Soler, 2003). Esto también hace referencia a consideraciones anteriores: dialogar con otros lectores está a caballo entre el nivel epistemológico (expresión) y el nivel político (acción).

El diálogo es origen de conocimiento y está en la vida cotidiana. Se abandona la persistencia de un eje unidireccional y se integra un ejercicio de contrastes. El aprendizaje colectivo, como el que ocurre en la lectura dialógica, puede ser un acto de resistencia frente a las narrativas opresivas; en este sentido, los círculos de lectura dialógica se convierten en espacios de empoderamiento donde las personas pueden cuestionar las estructuras de poder y construir nuevos significados colectivos (Flecha, 2022).

En el contexto del aprendizaje dialógico se requieren una serie de principios: a) diálogo igualitario, las contribuciones de todos los participantes se valoran, sin jerarquías sociales o relaciones de poder; b) inteligencia cultural, integra capacidades académicas, prácticas y comunicativas para alcanzar acuerdos en contextos sociales; c) transformación, suscita cambios significativos en las personas y su medio; d) dimensión instrumental, emplea todos los conocimientos para vivir en una sociedad democrática; e) creación de sentido, facilita un aprendizaje recíproco con las necesidades y demandas de las personas; f)

solidaridad, establece la base de la colocación democrática; igualdad y diversidad; reconoce la multiplicidad cultural (Aubert et al., 2009).

El diálogo encarna entonces una emergencia política: da paso de la interacción con la otredad ficcional a la otredad real. Abrirse al diálogo es, por tanto, acceso al otro en plenitud y forma. Diálogo es reconstrucción del yo a través del otro en márgenes políticos, pues se trata de confrontación y (re)significado.

1.1.4.4 Microcosmos agonista. Mouffe (2005) afirma que la política no puede ser entendida sin el reconocimiento de la dimensión agonista. Esto significa que, en lugar de un consenso hegemónico, la democracia debe construir un “pluralismo agonista”. Así el conflicto, en lugar de ser suprimido, debe ser canalizado. Para Mouffe, los conflictos en la política no pueden ser resueltos en términos absolutos, sino que deben ser convertidos en agonismo, un tipo de conflicto fructuoso en el que los adversarios se respetan recíprocamente.

Siguiendo con esta idea, lo político refiere a esa dimensión de agonismo la cual toma forma y emerge en una diversidad de relaciones sociales. En otros términos, lo político es el encuentro con el otro; y, por tanto, implica un choque de creencias, conocimientos y entendimiento del mundo y del ser. En lo comunicativo, Mouffe plantea que el conflicto es inevitable y forma parte de las democracias sanas; el modelo agonista propone que la legitimización del conflicto es la especificidad de la democracia, viendo a los otros como adversarios cuyas ideas pueden ser cuestionadas pero también aceptadas (Mouffe, 2013).

El aprendizaje dialógico forma parte del círculo de lectura, ya que este considera que la lectura es una actividad intersubjetiva, donde el sentido de los textos se construye de manera colectiva (Eeds & Wells, 1989). Esta perspectiva está en contra de los consensos rígidos o las metodologías unitarias o sectarias; por ello permite un espacio donde el conflicto y la diversidad de opiniones se aborden de manera constructiva. El círculo de lectura se

asemeja, entonces, a una esfera pública a menor escala; pues este esencialmente un encuentro profundo con la diferencia.

Procedente de esto, se propone al círculo de lectura como un microcosmos democrático. Si el conflicto y la pluralidad radical son elementos constitutivos del modelo democrático (Mouffe, 2005) y parte fundamental del agonismo es el diálogo; entonces, el círculo de lectura, como sitio que reconoce y valora la diversidad de interpretaciones, compone un ejercicio al mismo tiempo educativo y político. ¿Qué implicaciones tiene esta consideración? Ya que lo político implica la construcción social a través de la articulación de agonismos y disputa de significados, se permiten y resaltan las diferentes formas de identificación ciudadana; esto significa que la disputa es inevitable, pero siempre al margen del respeto. El círculo de lectura favorece y potencia este modelo, esto con fundamento en su cualidad inclusiva y crítica.

Los encuentros cordiales se caracterizan por la amabilidad u hospitalidad, y ocurren cuando personas desconocidas participan en una actividad compartida con un propósito o intención común, como cuidar un huerto comunitario o participar en un grupo artístico comunitario. En estos encuentros cordiales, las diferencias sociales entre los participantes no se eliminan, sino que coexisten con identificaciones compartidas momentáneas que experimentan (Bigby & Wiesel, 2019; Fincher & Iveson, 2017). Forman parte de la inclusión en una red de respeto y confianza públicos (J. Jacobs, 1962), lo que también puede exponer a uno a diferentes opiniones y formas de vida que cuestionan la “conciencia de enclave” (Tajbakhsh, 2000).

Así, el diálogo es un hilo conductor que vertebría lo político; y lo político genera una dimensión para que la lectura sea autopoética entre crítica, conciencia, confrontación (otredad), y diálogo o socialización.

1.1.5 Entornos de la lectura

1.1.5.1 Virtualidad, lectura en la red. Las tecnologías digitales intervienen en cómo y en qué leemos. Esto es lo que Stein (2014) ha descrito como “lectura social 2.0”, donde la lectura se convierte en una actividad distribuida que envuelve formas de interacción social tanto sincrónicas como asincrónicas.

Para Jenkins (2006) esto representa una "cultura participativa", donde los límites entre autor y lector se vuelven más fluidos y donde los lectores contribuyen activamente a crear y dar forma al significado de los textos a través de su participación en comunidades digitales. Esto desafía la comprensión tradicional de la lectura como un consumo pasivo de texto y, en cambio, resalta el papel activo del lector en el proceso de creación de significado.

La pandemia también enseñó que existe la necesidad de una ciudadanía digital para comprender cómo las personas pueden leer, usar e interrogar textos de manera crítica (Lewis Ellison, 2023; Really, 2020). La lectura digital entonces es anexa a la materia participativa, pues mantiene relaciones intercomunitarias: desde quien sube el texto para los demás a la red, foros, comentarios, y opiniones. La virtualidad fomenta formas nuevas de subjetividad lectora.

Lo anterior hace referencia a que la relación con la tecnología implica una serie de nuevas formas de manifestación del conocimiento y formas alternativas de subjetivación. En este tenor, de acuerdo con Kittler (1999), el paso del libro a la computadora representa una transformación en la forma en que la humanidad procesa, almacena y accede a la información. Desde su perspectiva foucaultiana, Kittler (1999) argumenta que la tecnología forma parte de los procesos de subjetivación; y al pasar del libro a la computadora, estos cambian y tienen impacto en las capacidades cognitivas y las prácticas de consumo. Esto porque mientras que la del libro es una lectura lineal, la de la computadora fomenta una lectura fragmentaria.

La lectura eficaz dentro de la red implica una serie de destrezas y tácticas que permitan el sujeto navegar de forma deliberada y consciente, que potencien la autorregulación y construcción de nuevo conocimiento (Carrasco Fernández y Barriga Arceo, 2018). En el contexto de literacidad digital, se espera que el sujeto implemente cambios a partir del uso de recursos; esto quiere decir que, al ocupar herramientas tales como imágenes, vídeos, audios, mapas y esquemas, el sujeto se inmiscuye en una forma de educación que tiene beneficios en su vida común (Cassany, 2011).

La lectura no lineal es una característica fundamental de la lectura digital (Hillesund, 2010). En este sentido, Bauerlein (2008) sugiere que “leer” ni siquiera es la palabra adecuada; por tanto, se propone que la lectura digital tiene el potencial de transformar el concepto de lectura, por lo que es necesario incluir también el contenido de correo electrónico y redes sociales, que no se han considerado como objeto de lectura en su acepción tradicional (Kurata et al., 2017; Yamada et al., 2024).

¿Realmente la lectura digital tiene cualidades que la vuelven menos efectiva que la lectura en formatos impresos? Por un lado, Liu (2005) argumenta que la lectura digital se describe por dedicar más tiempo a la navegación y el escaneo, la identificación de palabras clave, la lectura puntual, la lectura no lineal y una lectura más selectiva; mientras que se dedica menos tiempo a la lectura profunda y la lectura concentrada, y la atención sostenida disminuye. La diferencia es que el texto impreso es fijo y lineal, a diferencia del llamado hipertexto utilizado en los sitios web. Los textos impresos, como los libros, tienen un inicio, un desarrollo y un final definidos. Leer texto en este formato restringe el comportamiento, pero facilita la lectura detenida. En cambio, las personas leen hipertexto deben ejercer su criterio y decidir si seleccionar un enlace y ver la información enlazada, y cuándo hacerlo lo cual ha indicado una mayor carga cognitiva de los lectores (DeStefano & LeFevre, 2007).

Por otro lado, desde la teoría posthumanista, se plantea que la tecnología no solo forma parte de nuevos sustentáculos de la lectura, sino también las condiciones de posibilidad del sentido. Esto implica que la digitalización ha proporcionado una mutación en las competencias lectoras, introduciendo la lectura fragmentada, discontinua, afectada por la multitarea y la interactividad. El sujeto lector del siglo XXI es totalmente diferente al de otros siglos; inclusive, entre el sujeto lector de esta década y la anterior hay un abismo de diferencia, ya que existe una relación con la tecnología que se integra al cuerpo.

Hayles (2012, 2021) argumenta que, de hecho, en las últimas décadas, la lectura se ha convertido en una “hiperlectura” (*hyper reading*), caracterizada por la lectura expedita, el escaneo, la fragmentación y la amalgama de textos. Este tipo de lectura incita funciones cerebrales diferentes a las de la lectura impresa. La capacidad de ejercer la hiperlectura se ha convertido en una necesidad para el desarrollo de tareas escolares, trabajo e investigación.

Para Hayles (2012) la hiperlectura y la atención profunda tienen ventajas diferentes. Por un lado, la atención profunda es esencial para afrontar fenómenos complejos como teoremas matemáticos, obras literarias desafiantes y composiciones musicales complejas. Por otro lado, la lectura en la virtualidad representa una forma más elástica para alternar entre diferentes espacios de información, su rápida comprensión de la esencia del material y su capacidad para moverse rápidamente entre diferentes tipos de texto.

Volviendo a la teoría posthumanista, para Braidotti (2019), el sujeto conserva una ontología relacional. Ella dice que lo posthumano desplaza el esquema dialéctico de oposición, reemplazando los dualismos consolidados por el reconocimiento de un profundo igualismo entre humanos, naturaleza y tecnología. La vitalidad de esa ligadura se basa en compartir este planeta en términos no jerárquicos. Se retoma el concepto de rizoma, el cuál originalmente se refiere a una raíz, pero aquí hace referencia a las interconexiones colaterales entre elementos y fuerzas, permitiendo identidades múltiples y heterogéneas.

La perspectiva rizomática rechaza cualquier identidad fija, incluyendo la propia naturaleza humana. El sujeto rizomático presenta entonces una serie de características, entre las cuales se encuentran 1) descentrado y relacional, el sujeto no es un centro de acción ni fuentes de iniciativa; 2) es el resultado inestable de configuraciones materiales en constante cambio, el sujeto aparece entonces como más social, fabricado y colectivo que la naturaleza dura, y su única esencia es el cambio, la alianza y la hibridez; 3) coexistivo con las redes, el sujeto rizomático tiene la capacidad de actuar en comunidad, su materialidad son efectos de las relaciones que establece, “cualquier punto de rizoma puede conectarse con cualquier otro” (Beetz, 2016).

El lector entonces debe adoptar esta noción en su relación con la tecnología. La lectura en entornos virtuales debe ser rizomática porque solo así podría mantener una relación fluida con las tecnologías que permitan la mutabilidad de su identidad a favor de la creación de significado.

1.1.6 Exclusión/inclusión

En este apartado se discute sobre las características de la dicotomía presentada anteriormente, exclusión/inclusión, de acuerdo con diferentes perspectivas teóricas que desarrollan los procesos y los componentes del espectro. Esto implica las formas de exterminio, anulación, confinamiento y el control, ligadas a tecnologías del poder que construyen la diferencia entre la vida y la muerte. Así también se propone un análisis de las resistencias hacia esta maquinaria biopolítica, como parte de un sistema basado en la inclusión y la ética.

La dicotomía exclusión/inclusión se encuentra en el núcleo de las relaciones de poder, la gobernanza, la administración de la vida y el dominio de los cuerpos y las mentes. Esta concepción puede derivar en los conceptos “nosotros” (el endogrupo o *in-group*) y “ellos” (el

exogrupu u *out-group*), una distinción fundamental en la construcción de identidades sociales, la reproducción de desigualdades y la legitimación de discursos.

Van Dijk sostiene que este binomio pertenece a una serie de estrategias discursivas con el fin de establecer y reproducir desigualdades. Esta polarización se articula a través del discurso y la política a través de la enfatizar los aspectos positivos del “nosotros”, resaltar las características negativas del “ellos”. Entre las distintas manifestaciones se encuentran el uso de pronombres, el léxico, las estructuras sintácticas, tópicos y narrativas y estrategias argumentativas (Wodack & Reisigl, 2001).

Así, existen dos vertientes para abordar las dinámicas de exclusión e inclusión. Por un lado, el *Demos*, que tiene implicaciones para los derechos de los ciudadanos; por otro, el *Ethnos*, que tiene implicaciones sobre la nación o grupo étnico, basado en las tradiciones, cultura e identidad compartida (Y. Berman & Phillips, 2000). Un estado nacional puede alcanzar el *Demos* cuando es inclusivo en su definición y realización de ciudadanía (y no ciudadanía), y cuando la condición del ciudadano (y los no ciudadanos) conduce a la igualdad de derechos sociales (Huxley & Thornicroft, 2018). La congruencia entre el *Demos* y cualquier Estado-nación será máxima cuando se alcance la inclusión y la cohesión social, pero no cuando a una gran proporción de la población del país se le niegue la ciudadanía plena. En otras palabras, el *Demos* se refiere a la gama de derechos de acceso que ofrece la ciudadanía de un Estado-nación determinado. Sin embargo, este es un concepto complejo y, en sociedades multiétnicas, a menudo habrá un estatus social y un acceso a derechos diferenciados para los distintos grupos étnicos y culturales (Shaw, 1988).

Por el contrario, el *Ethnos*, al referirse a la comunidad cultural compartida, tiene cuatro componentes que lo conforman: membresía, influencia, integración, y satisfacción (McMillan & Chavis, 1986). Estos elementos son de naturaleza sociopsicológica, no se basan en derechos ni en una identificación formal. Relativamente, la comunidad existe como una

interacción entre el individuo y el grupo. Requiere correspondencia entre los individuos dentro de la colectividad. Las implicaciones de esta relación son que ser miembro de una comunidad exige una inversión y cierta acción dentro del marco comunitario. La inclusión/exclusión no se trata de la manifestación de derechos sociales, sino de la manifestación de la identificación y la participación social. (Y. Berman & Phillips, 2000).

De este modo, el binomio exclusión/inclusión responde a maquinaria del sujeto. El Desde su concepción, el sujeto es estudiado bajo un régimen de estancias en las cuáles presentan concepciones de normalidad y anormalidad. Una vez examinado el cuerpo, la mente y el contexto, se asigna lugar. El sujeto entonces es partícipe de las innumerables formas de deshumanización.

1.1.6.1 Exclusión. La exclusión social es un proceso que abarca una afluencia de dimensiones, porque presenta cualidades dinámicas, acumulativas e interdependientes. Consiste en la unión de diferentes factores que limitan y trastornan las participaciones de los sujetos en la vida económica, social, cultural y política (Levitas et al., 2007; Room, 1995). Se trata de un concepto amplio que funciona como caja fuerte para la inserción de otros conceptos, pues funcionan para exponer fenómenos sociales como la pobreza, la discapacidad, género, condición económica, etcétera (Navarro & Arce, 2016). Mientras que otros términos pueden entenderse únicamente de manera cuantificable o a través de escalas, la exclusión social permite el análisis de todo un *set* de condiciones interseccionales que apuntan y transcurren en la diversidad humana; pues definir quién pertenece implica excluir a alguien más (Crenshaw, 1991; Estivill, 2003; Mouffe, 2000).

La exclusión también es relacional, ya que requiere un agente excluyente y alguien que sea excluido. Esta particularidad relacional no es evidente. Por lo tanto, la importancia de la exclusión social como concepto reside en su enfoque en las identidades, las circunstancias y las posiciones socioeconómicas, que, a través de las acciones de otros, conducen a

carencias respectivas a ámbitos sociales, que pueden manifestarse en estigma, segregación, desempleo y pobreza (Chakravarty & D'Ambrosio, 2006; Cuesta et al., 2024; Jiménez Ramírez, 2008).

La exclusión social, en el extremo opuesto del espectro de la inclusión social, se asocia con resultados perjudiciales relacionados con la salud, la educación, la desigualdad económica, la pobreza, la violencia y el bienestar (Khan et al., 2015), el abandono de las normas dominantes (LaFree, 1997; Liebow, 2003), el desarrollo de subculturas (Hagan & McCarthy, 1998), la no participación en el mercado laboral (Absolon, 2016) y el retiro de la vida social y política (Putnam, 2001). Por naturaleza, la exclusión social afecta negativamente a los grupos socialmente marginados, como los adultos mayores (Nyqvist et al., 2021), las personas que trabajan o participan en programas de obras públicas (Girardi et al., 2019; Gubrium et al., 2017), los niños (Gross-Manos, 2017; Koller et al., 2018), personas que viven en zonas rurales (K. Walsh et al., 2020) y las personas con discapacidades del desarrollo o enfermedades mentales (Koller & Stoddart, 2021; Wright & Stickley, 2013).

Ahora bien, lo estructural no es abstracto: se encarna. El cuerpo se lee, desde diferentes perspectivas, a través de múltiples instrumentos y con una diversidad de objetivos. Desde la perspectiva de Michel Foucault (2009) la condición de inhumano o anormal es producida mediante la jerarquización de lo humano y tiene un origen estructural a partir de las instituciones, el discurso médico, jurídico y educativo. De esta manera, subsumir a los individuos diferentes dentro de ciertas categorías para aplicar y proyectar la disciplina sobre ellos implica la generación de procedimientos de individualización para marcar exclusiones. Esto es la mecánica del poder disciplinario, el asilo psiquiátrico, la penitenciaría, la correccional, la escuela y los hospitales, y todas las instancias de control individual, funcionan de un doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución

diferencial (quién es; dónde debe estar; por qué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.).

En comunión con este planteamiento teórico, desde la perspectiva de Al-Saji (2014) las formas en que los cuerpos, lenguajes, culturas y modos de vida varían no parece ser relacional o fluida, sino que la diferencia se transforma en oposición o jerarquía, de modo que las identidades resultan mutuamente excluyentes en sí mismas. Lo que permite que esta jerarquía sea vista como una característica del mundo y que las operaciones de exclusión permanezcan ocultas. La exclusión, por tanto, se relaciona con la naturalización de la diferencia proyectada y opuesta al cuerpo percibido. Esto refleja un factor de dominación; pues se impone la subjetividad del observador al observado, ya que el sistema cultural, social y económico, la maquinaria biopolítica evalúa, (des)legitima, administra y asigna un lugar para aquellos desviados de las normativas corporales. Esto se traduce en que los mismos sujetos suponen ramificaciones de esa maquinaria biopolítica: reproduciendo en discursos, comportamientos, creencias y prácticas de la misma red que los envuelve, imbricando y fusionando el par cuerpo-sistema, perpetuando el diseño de jerarquización.

Es así como el cuerpo se convierte en una entidad política. De acuerdo con Esposito (2004), en la modernidad, el Estado tiene la capacidad de gestionar la vida biológica, al mismo tiempo que posee las facultades para extinguirla. El concepto central en el análisis de Esposito de la biopolítica moderna es el de la inmunización. Argumenta que este concepto proporciona el nexo entre los dos polos de la biopolítica, es decir, la política y la vida, sobre todo porque el término inmunidad en sí mismo tiene una valencia tanto biológica como política. Se refiere tanto a una “refractariedad natural o inducida por parte de un sujeto vivo ante una enfermedad determinada” como a una “exención temporal o definitiva por parte del sujeto con respecto a obligaciones o responsabilidades concretas que, en circunstancias normales, le vincularían” (Mills, 2016, 2017). En yuxtaposición con lo comunitario, lo

inmunitario significa la protección del individuo y la sociedad frente a amenazas externas e internas. Aquí hay un elemento paradójico: para proteger la vida, el sistema inmunitario debe excluir y separar a aquello que represente un principio de peligrosidad.

En este sentido, el fantasma de la violencia permanece vivo en todas las estrategias de inmunización, y es más fuerte cuanto más fantasmal es, es decir, cuanto menos explícito y evidente es su impacto permanente. Es precisamente al dispositivo de la violencia como control de la violencia misma (Girard, 1972). El mecanismo del chivo expiatorio se interpreta, así como el esquema básico de toda inmunización, como una búsqueda de protección, para sobrevivir (personal y comunitariamente), frente al desenlace fatal del deseo mimético que marca toda relación humana. Pero la violencia no resuelve el problema de la violencia (Duque, 2024).

Para Esposito, la inmunidad es coextensiva con la comunidad. No niega simplemente la *communitas* al significar protección frente a lo externo, sino que se inscribe en el horizonte del *munus*¹ comunal. Inmune es aquel que está exonerado o ha recibido una dispensa de la donación recíproca. La inmunidad connota el medio por el cual el individuo se defiende de los "efectos expropiatorios" de la comunidad, protegiendo a quien la porta del riesgo de contacto con quienes no la tienen (el riesgo es precisamente la pérdida de la identidad individual). Así, el sistema inmunitario divide a los cuerpos; en términos de Esposito, separa a los inmunes de los no inmunes, a lo humano de lo inhumano, construye muros simbólicos y materiales para evitar el contagio, el contacto y la mezcla (T. Campbell, 2006).

Siguiendo esta misma concepción, basándose en los postulados sobre la necropolítica, Ortner (2006, 2016, 2022) desarrolla el concepto "antropología oscura" (*dark anthropology*), la cual engloba las dimensiones brutales de la experiencia humana, así como las condiciones

¹ En latín, significa don, obligación, carga compartida. Fundamentalmente, expone a los miembros de la comunidad unos con otros.

estructurales e históricas que las producen. Otner continúa mostrando como el giro colonial fue fundamental para el triunfo de la antropología oscura y su expansión hacia en examen de otras facetas de la vida contemporánea, en particular el neoliberalismo y sus efectos nocivos (Roche, 2022).

De manera similar pero expandiendo las nociones sobre las formas en cómo la maquinaria biopolítica, y por ende el neoliberalismo, condena, amenaza a la vida, Puar (2007, 2017) utiliza el concepto “debilidad” (*debility*) para describir que no todos los cuerpos “desviados” son exterminados de manera directa, sino que el sistema los mantiene en un estado de deterioro crónico como forma de control. Ella expone que la debilidad y la capacidad deben teorizarse en términos de técnicas de control más amplios (a lo que Foucault llama la regularización de los cuerpos o la era del control biológico).

Puar (2017) examina el caso de Palestina como un ejemplo paradigmático del "derecho a dejar lisiado" (the right to maim). Argumenta que el estado de Israel no solo mata palestinos, sino que también implementa políticas y prácticas militares que buscan herir, lisiar y debilitar a la población de manera sistemática, dejándolos en un estado de vulnerabilidad y dependencia crónica. Esto se convierte en una forma de control poblacional y territorial que opera en el umbral entre la vida y la muerte. Este análisis se extiende a otras poblaciones racializadas y marginadas, incluyendo las afectadas por la violencia policial y la encarcelación masiva en Estados Unidos.

Puar (2009, 2017) manifiesta que ciertos cuerpos son catalogados y jerarquizados en cuestión de su condición, apariencia y capacidades físicas. Una vez que este proceso de distinción se encuentra en continuo desarrollo, la maquinaria biopolítica tiene la facultad para eliminar a los cuerpos desviantes o excedentarios, encerrarlos o “curarlos”, pero también puede administrarlos, modularlos, desgastarlos, debilitarlos, mantenerlos en estados de incapacidad parcial o la capacidad estrictamente necesaria para la producción. Este

planteamiento se extiende entre los cuerpos de los trabajadores precarizados o explotados, personas con discapacidad, sujetos queer, trans, neurodivergentes o racializados (Allouche, 2018).

En sintonía con esto, Berlant (2007) propone el término *slow death*, el cual se refiere al desgaste físico de una población y al deterioro de las personas de esa población, que es casi una condición definitoria de su experiencia y existencia histórica. El énfasis general del concepto está en el fenómeno de la atenuación física masiva bajo regímenes globales/nacionales de subordinación estructural capitalista y gubernamentalidad. Este concepto abarca cómo las poblaciones se desgastan con el tiempo a través de mecanismos de desigualdad, disparidades en la salud y políticas estatales, lo que conduce a una forma de vida marcada por el declive y el agotamiento persistentes. Berlant subraya que la muerte lenta no es una mera metáfora, sino una condición tangible que vincula intrínsecamente el deterioro corporal con el entorno sociopolítico en el que viven los individuos.

Ante esto, los sistemas de exclusión adquieren una complejidad que va más allá del hecho de separar personas de la sociedad, sino que se trata de un proceso que va adquiriendo diferentes rasgos de acuerdo con la sociedad, la cultura, la época, la tecnología y responde a la biodiversidad humana. Para Foucault (2006), la biopolítica tiene la capacidad de descomponer a los individuos en elementos para percibirlos y modificarlos; clasificar en función de objetivos determinados; establecer coordinaciones optimas de manipulación; fijar procedimientos de adiestramiento y control; y, distinguir quienes serán calificados como ineptos o incapaces. Las poblaciones son segmentadas según grados de riesgo, es así como la exclusión social mantiene una jerarquía, pero también una administración continua de la vida.

Butler (1993) critica los fundamentos postestructuralistas y dice que no es suficiente sostener que los sujetos humanos son construcciones, pues la construcción de lo humano es una operación diferencial que produce lo más o menos “humano”, lo inhumano, y lo

humanamente impensable. Estos lugares excluidos llegan a delimitar lo "humano" como su exterior constitutivo, y a rondar esos límites como la posibilidad persistente de su disruptión y rearticulación. Aquí Butler reconoce que la humanidad no es una cualidad equitativa, sino que considera posiciones, grados, y estatus que escapan y van más allá de lo admisible.

Ahora bien, Butler (1993) utiliza la noción "exterior constitutivo" (*constitutive outside*). Esta tiene su origen en la filosofía política: No se trata de un *afuera contingente* (algo que está accidentalmente fuera), sino de un *afuera necesario*, estructural. El otro constituye una posibilidad que amenaza con la reconfiguración total del sistema, por ello permanece en la exterioridad. El concepto fue introducido por Laclau y Mouffe (2014) basándose en la interpretación de Herry Staten sobre la formación iterativa de significado en Derrida: todo orden social o discurso hegemónico solo se mantiene excluyendo algo que amenaza su coherencia.

El otro es el exterior hecho carne. Ese otro monstruoso, animalizado, bestializado, bajo la interpretación del yo hegemónico, se encuentra en una identidad fija, pues se encuentra sostenida y envuelta por prejuicios, estereotipos, sesgos y esquemas mentales rígidos. Para Chebel d'Appollonia (2011), la alteridad corresponde a la "taxidermia de la identidad", es decir, como el relleno y montaje de pieles de animales para exhibición o estudio, la alteridad tiende a confinar al otro a una forma sólida, una comprensión restringida de quién es y qué representa (Chebel d'Appollonia & Reich, 2008; Dervin, 2016).

Esto concuerda con lo postulado por Said (1995) sobre la heterogenización del otro: a) en el terreno de la posición del otro y de la problemática, cualquier realidad ajena, extraña o desconocida queda marcada por una otredad (como todo lo diferente, ya sea sujeto u objeto) pero de una otredad constitutiva, de carácter esencialista; este sujeto de estudio es pasivo, no participante, datado de una subjetividad histórica, no activo, no autónomo y no soberano con respecto a sí mismo; b) en el plan de la temática, se adopta una creación esencialista de las

realidades que se estudian, una concepción que se expresa a través de una tipología que convierte al sujeto en otro ser con respecto al cual el sujeto que estudia es trascendente.

En esta terminología, León Vega (2005) expresa que lo otro, lo que nos es desconocido, externo o solamente diferente siempre es asumido como algo amenazante, incierto y perturbador. El otro, presente en un conjunto cultural, llega a nuestro encuentro como ese sonido de trompeta, como anunciaciación surgida de realidad que aparecen como umbral de la experiencia: anunciaciación que demanda la identificación y la elaboración de una identidad coherente: su sola presencia genera nuevos terrenos, ordenaciones y posibilidades.

1.1.6.2 Inclusión. La inclusión es un concepto que en las últimas décadas ha tomado popularidad y ha sido estudiado desde diversas perspectivas. Hace referencia a los procesos de justicia y revolución que buscan combatir las dinámicas de deshumanización y la jerarquización de lo humano, a través de la educación, las políticas públicas, los sistemas de gobernanza, el trabajo y la medicina. La inclusión se basa en la biodiversidad humana como el aspecto fundamental para el desarrollo y el progreso. Esto porque dentro de lo institucional, la administración pública, la iniciativa privada, la academia y todos los diferentes campos de actividad humana la inclusión supone una serie de cuestiones que conllevan factores de pluralidad, los cuales aportan mejora del desempeño financiero, incremento en la innovación, mejora en la toma de decisiones, aumento de la retención de empleados, mejora del desempeño organizacional, representación equitativa (Brimhall et al., 2014; Dobbin & Kalev, 2022; Licsandru et al., 2025; Saha et al., 2024; Xu, 2022).

Bajo esta concepción la inclusión social es un concepto multidimensional, multinivel, dinámico y relacional que constituye tanto un proceso como un resultado diferenciado (Brik & Brown, 2024). Surgiendo de la tradición republicana francesa de la década de 1970 (R. Lenoir, 1974; López & Mediavilla, 2014; Silver, 1994, 2015). El concepto evolucionó de la participación restringida en el mercado laboral y la privación material a una participación

más plena en la sociedad, incluidas las actividades económicas, sociales, políticas y culturales. Conceptualizamos la inclusión social en múltiples dominios, como el medio ambiente y el vecindario, lo cívico y cultural, lo económico, las relaciones y los recursos sociales, la provisión y el acceso a los servicios, y la salud y el bienestar, abarcando múltiples niveles sistemáticos, como el individuo, el sistema familiar, los lugares de trabajo y los vecindarios (Nord-Baade et al., 2024; Silver, 2007).

Aunque este concepto carece de un conceso o unión para una definición exacta dentro de un contexto único. No obstante, existen ciertas nociones en la literatura científica respecto a que la inclusión social se compone de las siguientes dimensiones: (a) participación, (b) sentido de pertenencia, y (c) derechos y ciudadanía (Clifford Simplican et al., 2015; Oxoby, 2009; C. Wilson & Secker, 2015). Desde una perspectiva liberal, la inclusión social suele limitarse a brindar igualdad de oportunidades y eliminar la discriminación; mientras que, desde una postura socialdemócrata, se basa en marcos redistributivos, especialmente para los miembros más vulnerables, y en el reconocimiento de los derechos y necesidades de grupos específicos (Cano-Hila, 2022).

En este sentido, desde la filosofía económica y ética, para Sen (2000, 2009), a través del concepto de “capacidades”, propone que el desarrollo y el bienestar pueden medirse en términos de libertad. Cuando Sen habla de capacidades se refiere a libertades sustantivas que las personas tienen para lograr sus objetivos, no solo en materia económica, sino también en salud, comodidad y sustento. Enfocado en la inclusión, Sen propone que para expandir la libertad hay que reforzar estas capacidades para obtener una vida digna y la posibilidad de participar en la esperanza social, económica y política (Pluma, 2011).

En la misma sintonía, Nussbaum (2009, 2011) postula que las capacidades centrales deben estar garantizadas en las sociedades para que los ciudadanos puedan desarrollarse de manera ética en entornos que respeten y promuevan valores y la dignidad humana. La

inclusión, desde esta perspectiva, significa la garantía de que cada persona esté capacitada para obtener un nivel de vida adecuado; se trata de un *estándar* que requiere la acción social y gubernamental para eliminar “barreras” y fomentar condiciones propicias de habitabilidad. Es decir, el liberalismo político de Nussbaum está comprometido con la solidificación de condiciones económicas y políticas que permiten a los ciudadanos vida *genuinamente humana* (Formosa & Mackenzie, 2014; Riddle, 2022).

Nussbaum (1996, 2001, 2013) ha examinado la compasión como una emoción personal y un constructo social y político. Según ella, la compasión es una emoción dolorosa dirigida al sufrimiento grave de otra criatura o criaturas (Nussbaum, 2013). Contiene un fuerte componente cognitivo y, por lo tanto, es una emoción moral. En consonancia con Aristóteles, sugiere que la compasión implica el juicio de (1) la gravedad del sufrimiento ajeno, (2) la naturaleza inmerecida del sufrimiento y (3) la percepción de que uno podría estar en la misma situación que la persona que sufre. Ella equipara esta última característica con el reconocimiento de la propia vulnerabilidad (Nussbaum, 2001).

Nussbaum (1996) considera la compasión como un puente central hacia la justicia que conecta a la comunidad con el individuo. Debe practicarse en la vida pública y la política, ya que motiva el esfuerzo colectivo por acercarse a una vida plena y a los sacrificios que, en última instancia, requiere el bienestar público. Nos permite, al menos, imaginar la individualidad, las circunstancias y las motivaciones de los demás, para ser menos propensos a demonizar a la persona, a pensar en ella como puramente malvada (Nussbaum, 1997). Si aceptamos esto, la compasión cobra gran relevancia en nuestro trabajo contra la estigmatización, el esencialismo cultural y el discurso de odio; fenómenos perjudiciales a menudo alimentados por el miedo, el asco y la ira. En palabras de Ahmed (2013) la compasión, como otras emociones, es crucial en la educación porque puede “abrir líneas de comunicación”.

La identificación con los personajes también puede desempeñar un papel fundamental en lo que Andersen (2011, 2016) denomina “empatía cosmopolita”. Como se mencionó anteriormente, la identificación con los personajes permite a los lectores identificarse y empatizar con personajes que encuentran en la literatura y que son muy diferentes a ellos. La literatura en las escuelas ha pasado de tener un propósito de construcción nacional a la sociedad global y compleja en la que pretendemos educar a nuestros estudiantes para que participen. Con la creciente internacionalización y globalización, los docentes se ven obligados a educar a estudiantes capaces de desenvolverse en esta sociedad, no a estudiantes que solo puedan relacionarse y respetar a quienes son como ellos.

El mundo se ha vuelto tal que es imperativo que se asuma la responsabilidad tanto de la ciudadanía, del pequeño mundo como del gran mundo. Andersen (2011, 2016) señala que no se necesita más conocimiento, sino más “empatía cosmopolita”, es decir, empatía y respeto por todos con quienes compartimos este planeta. Argumenta que la ficción puede contribuir al desarrollo de la empatía cosmopolita a través de traducciones y diversos motivos de peregrinación, a través de relatos de viajes, además de la literatura migrante. Al enfatizar estos temas en la enseñanza de la literatura, se puede contribuir al desarrollo de la empatía cosmopolita en los estudiantes. La ficción puede contribuir al desarrollo de la empatía, así como a estimular la capacidad de imaginar (Andersen, 2016).

De manera similar, Kymlicka (2001, 2009) argumenta que las sociedades multiculturales deben otorgar derechos especiales a las minorías o etnias para proteger sus derechos. Esto forma parte de opciones para compensar las asimetrías estructurales en el acceso al poder cultural. Así, las democracias liberales pueden manejar tres zonas normativas: 1) zona de lo moralmente obligatorio, como la prohibición de la discriminación en todas sus facetas, la garantía de los derechos humanos fundamentales y la provisión de la educación universal; 2) zona de lo moralmente prohibido, como un sistema de rechazo hacia

los inmigrantes por su etnia, religión o nacionalidad, y la revocación de la residencia legal de una población por razones ideológicas; 3) zona de discreción legítima, como ciertos requisitos relevantes de admisión para migrantes (Kymlicka, 2022).

De este modo, el espacio inclusivo dentro del contexto democrático debe impulsar políticas de comunicación de deliberación que tomen en cuenta la biodiversidad humana. Es por ello por lo que el sistema democrático debe reconocer derechos de grupos culturales, al garantizar la protección de su identidad, la preservación de un idioma diferente al “oficial”, la autonomía y acceso preferencial a recursos que genera una característica del Estado contraria a las preponderantes en el contexto discriminatorio (Kymlicka, 1995).

En la democracia inclusiva, el encuentro con el otro debe regirse por valores que direccionen el debate hacia el respeto a la igual libertad de los demás y contribuir a la justicia de la sociedad y del mundo de cada uno (Gutmann & Thompson, 2004). Tomando en cuenta esto, Benhabib (2006) postula que, a medida que avanzan en forma paralela la globalización y la pluralización cultural de las sociedades, se aboga por un pluralismo legal que contrarresten la coexistencia de sistemas jurídicos con diferentes núcleos culturales y acepte las diversas formas de diseño institucional para aquellos grupos “minoritarios”.

Fraser (1997) también realizó aportaciones significativas a la inclusión por medio de un marco tridimensional de la justicia social que abarca la redistribución (justicia económica), el reconocimiento (justicia cultural) y la representación (justicia política). Ella aborda el dilema de la retribución y el reconocimiento, y argumenta que las luchas por la justicia social se habían basado en las demandas de redistribución socioeconómica y las políticas de identidad. Con esta base Fraser destaca y explica que ambas tendencias forman parte de la injusticia que impide la paridad participativa.

Fraser propone un criterio de imparcialidad que es la paridad de participación. Según sus palabras, se trata de una interpretación democrática radical del principio de igual valor

moral» mediante el cual la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social (Fraser, 2008). Fraser enfatiza que en la era *postwestphalian*, caracterizada por un sentido emergente de globalidad en numerosos asuntos y eventos, así como por nuevas formas de gobernanza, la pregunta de quién está y debería estar implicado al razonar sobre la justicia y los medios para reparar la injusticia, una pregunta que antes se respondía en relación con el Estado-nación, ahora estaba abierta; esta pregunta se había convertido en un nuevo tema para razonar sobre la justicia misma (Armstrong & Thompson, 2009).

Desde la psicología comunitaria, se entienden formas de resistencia inclusiva a la participación y el empoderamiento. Esto requiere que los individuos, grupos y comunidades adquieran control sobre sus vidas y recursos a partir del desarrollo de habilidades y el involucramiento en las decisiones que les afectan (Rappaport, 1987; Zimmerman, 2000). De acuerdo con Maritza Montero (2004) la psicología comunitaria propone un enfoque crítico frente a axiomas de corrientes psicológicas anteriores, especialmente señala una visión política en la cual se dé lugar a la expresión de diferentes voces dentro del hacer y el conocer, de tal manera que se incluya a individuos considerados marginados en aspectos como la autoría y la propiedad del conocimiento producido.

Se entiende entonces que el objetivo fundamental de las sociedades y culturas modernas consiste en la integración de todos los individuos y grupos al sistema de normas sociales y jurídicas establecidas a partir de una adecuada política social. De esta manera, se garantiza la reproducción efectiva y armónica de las relaciones sociales. Esta política, entendida como el conjunto de objetivos de desarrollo social es considerado como el proceso de transformaciones de la sociedad en tres planos: transformaciones sociales y espirituales de las condiciones de la población, transformaciones de la estructura social y de la equidad,

transformaciones de la conciencia, las formas de la actividad vital y las relaciones sociales (Roselló et al., 2023).

Siguiendo este planteamiento, la psicología comunitaria establece que la participación es una práctica de resistencia e inclusión fundamental para la liberación. En este proceso de participación, las comunidades no solo deben tener un papel receptor, sino que deben permanecer en condiciones de expresar sus inquietudes, opiniones y alternativas de solución de problemas. Esta forma de participación implica un poder compartir (Mendoza, 2014).

De esta manera, la psicología social adquiere un carácter fundamental para el planteamiento de nuevas formas de inclusión, pues propone un entendimiento del tejido social a partir de sus límites y asperezas, reconociendo así su dimensión histórica (Gergen, 1985, 2009; Ibáñez Gracia, 1989). Sararon (1999) define al sentido de comunidad como los “sentimientos de pertenencia que los miembros sienten hacia el grupo”, y continua explicando que la experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar (Sarason, 1974).

En función de esta interpretación, la construcción de ciudadanía se encuentra estrechamente ligada con el hecho de la participación, de la solidaridad; remite a la subjetividad del individuo y a la intersubjetividad que se genera entre las personas, son codependientes (Easterbrook et al., 2025; Sanabria Tovar, 2010) En este sentido, Oraisón y Pérez (2006) señalan que la participación crítica en tanto es la que más se adecúa como potencial disparador de los efectos potenciadores de los sujetos que se buscan obtener: crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales [...] un aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias.

Los testimonios y acciones sugieren que existen ciertos valores que las personas asocian con la idea de ciudadanía, los cuales trascienden las diversas barreras que las dividen. Estos valores pueden no ser universales, pero están lo suficientemente extendidos como para sugerir que constituyen un aspecto significativo de la organización de la vida colectiva y de la forma en que las personas se conectan entre sí. Y dado que son articulados por grupos que han experimentado la exclusión de una forma u otra, estos valores también articulan su visión de lo que podría implicar una sociedad más inclusiva. (Kabeer, 2005). Los cuatro valores de la ciudadanía inclusiva que surgieron de estos relatos "desde abajo" son:

- Justicia, articulada en términos de cuándo es justo que las personas sean tratadas igual y cuándo es justo que sean tratadas de manera diferente;
- Reconocimiento del valor intrínseco de todos los seres humanos, pero también reconocimiento y respeto por sus diferencias";
- Autodeterminación o la capacidad de las personas para ejercer cierto grado de control sobre sus vidas. Este valor también emerge con especial fuerza en las teorías de la discapacidad sobre la ciudadanía, que detallan las barreras específicas a la autodeterminación y la participación que enfrentan las personas con discapacidad.
- Solidaridad, es decir, la capacidad de identificarse con los demás y actuar en unidad con ellos en sus reivindicaciones de justicia y reconocimiento (Kabeer, 2005). Podría decirse que este valor refleja una visión horizontal de la ciudadanía (desarrollada con mayor fuerza en los relatos nórdicos) que concede tanta importancia a las relaciones entre ciudadanos como a la relación vertical entre el Estado y el individuo (Lister, 2007).

La participación justa, equitativa, horizontal y directa es la base de la resistencia y quebrantamiento de la exclusión política. En primera instancia, la inclusión se encuentra en las posibilidades de contribución e intervención a través de la política. Nancy Fraser (2009, 2019) utiliza el término “participación paritaria” para referirse a que el sujeto tiene 1) los

recursos para participar activa e igualitariamente en la interacción social con los demás; 2) el mismo estatus social que los demás; 3) el mismo acceso a la toma de decisiones políticas. La paridad de participación, en estos tres sentidos, se relaciona con las oportunidades para participar de forma contundente en la vida comunitaria y ser creativo en un entorno de dignidad y liberar (Hargreaves et al., 2021). Fraser (2008) afirmó que nuestra gubernamentalidad global impulsada por el mercado, lejos de redistribuir la riqueza de manera justa, separa y clasifica a las personas en aras de la eficiencia y la prevención de riesgos, separando a los capaces y competitivos de la paja incapaz y no competitiva y, por lo tanto, construyendo diferentes trayectorias de vida para cada uno.

En esta línea teórica, Young (2000) describe que los grupos tienen perspectivas distintas que pueden aportar a la toma de decisiones democráticas debido a su posición en las estructuras sociales. Las perspectivas estructurales de los grupos les proporcionan un conocimiento del mundo social que constituye el recurso político para la democracia. El conocimiento que las personas adquieren en virtud de su posición grupal es: (1) una comprensión de su posición y su relación con otras posiciones; (2) un mapa social de otras posiciones destacadas, cómo se definen y la relación que mantienen con esta posición; (3) un punto de vista sobre la historia de la sociedad; (4) una interpretación de cómo funcionan las relaciones y los procesos de toda la sociedad, especialmente en la medida en que afectan a las propias posiciones; (5) una experiencia y un punto de vista específicos del puesto sobre el entorno natural y físico.

La idea de perspectiva pretende capturar esa sensibilidad de la experiencia posicionada por el grupo sin especificar un contenido unificado de lo que ve el perceptor (Young, 2000). De este modo, Young compatibiliza la representación grupal con una comprensión del posicionamiento grupal como múltiple y de la identidad como autoconstrucción individual: al pluralizar la representación, Young puede, a la vez, abogar

por la inclusión de las perspectivas grupales y, al mismo tiempo, negarse a presuponer la homogeneidad interna de ningún grupo (M. L. Ferguson, 2023).

Butler (2015) argumenta que el objetivo de la política democrática no es simplemente la ampliación igualitaria del reconocimiento de todas las personas, lo cual constituye una forma de integración estética alejada a la práctica. La política democrática con enfoque en la inclusión busca la comprensión de que sólo cambiando la relación entre lo determinable y lo indeterminable podemos a) comprender y adoptar la igualdad como sistema y b) hacer que la noción de “el pueblo” (el “nosotros” / endogrupo) quede abierta a una mayor elaboración.

Siguiendo esta perspectiva, en la dimensión de gobernanza inclusiva, se plantea una línea de promoción de la justicia a través de la participación de activistas, organizaciones y movimientos sociales históricamente silenciados (Hariram et al., 2023).

Retomando, la inclusión constituye la capacidad de las sociedades y las culturas para entender y valorar a sus otros. En este sentido, los procesos inclusivos dentro del margen político y comunitario conjuntan las prácticas de convivencia y participación, de gobernanza y organización, de desarrollo integral y mercados justos. Es decir, la inclusión es estructural e intersubjetiva. Por un lado, la dimensión estructural hace referencia las relaciones institucionales (Giddens, 1984): procesos legislativos y jurídicos, instituciones públicas y privadas, asignación de recursos y marcos normativos, distribución de recursos, sistemas culturales, urbanismo.

Por otro lado, la dimensión intersubjetiva plantea el comportamiento y avances de la interacción y la comunicación entre los sujetos (Schutz, 1967): la percepción y concepción entre sujetos y grupos, así como los procesos de reconocimiento, valoración y relación. Los indicadores individuales de la inclusión social están compuestos por: a) las actitudes de pertenencia de los sujetos, su deseo o intención de permanecer en un grupo, su identificación o lealtad a un grupo y otros comportamientos sobre el grupo y sus miembros; y b) las

actitudes de pertenencia de los sujetos, sus decisiones de separar, debilitar, mantener o fortalecer su pertenencia o participación, su susceptibilidad a la influencia y otros indicadores conductuales de compromiso y apego al grupo (Friedkin, 2004).

El objetivo de la inclusión social es un tipo de bienestar en el sentido de que el resultado buscado es mejorar las condiciones estructurales e intersubjetivas de los grupos desfavorecidos. Este tipo de bienestar está enfocado en el acceso a alimentación, vivienda y participación en la vida social, el bienestar es una construcción social en medida de que avanzan actividades como trabajo, educación, políticas y cultura, fomentando un orden social estable (Collins, 2003; Levitas, 2005; Levitas et al., 2007).

Como señalan Berman y Phillips (2000), estos elementos son de naturaleza sociopsicológica, no se basan en derechos ni en una identificación formal. Más bien, la comunidad existe como una interacción entre el individuo y el grupo. Requiere reciprocidad entre los individuos dentro de la comunidad. Por lo tanto, la comunidad, en este contexto, es una cuestión de elección y no un derecho ni una obligación. Las implicaciones de esta relación son que ser miembro de una comunidad exige una inversión y cierta acción dentro del marco comunitario. La inclusión/exclusión no se trata de la manifestación de derechos sociales, sino de la manifestación de la identificación y/o la participación social.

Ahora bien, Michel Foucault (1992) establece el concepto de “cuidado de sí” para referirse a una serie de acciones y procedimientos en torno a la salud del cuerpo, el equilibrio de los pensamientos y la aceptable estancia del alma. El cuidado de sí es posibilidad de conocimiento en medida de que el cuerpo pueda obtener atenciones permanentes. Se trata de criticar las reproducciones de verdad y normatividad para convertirse en un sujeto ético; es decir, sujeto que reflexiona políticamente sobre sí mismo y su entorno.

En cuestión de inclusión, por tanto, el sujeto tiene la posibilidad en invertir en sí mismo en medida de que las posibilidades lo permitan. Esta inversión es una forma de

resistencia; por tanto, la idea de inclusión está subrayada a través de las prácticas de bienestar del sujeto las cuales tienen impacto a nivel individual, comunitario y estructural.

¿Cómo se lleva a cabo este proceso? Sandoval (2020) lo ejemplifica a través de la historia de *El traje nuevo del emperador*, en la cual, los sastres de su alteza confeccionaron un traje fantástico de una tela invisible que solamente los más inteligentes podían ver. Llegado el momento, los sastres anunciaron que el traje estaba listo. Llegó el gran día en el que el emperador estrenaría su traje nuevo. Todos miraban al emperador desnudo, pero no se atrevían a decir nada. Hasta que una pequeña vocecita infantil, una vocecita minoritaria gritó, ¡el emperador está desnudo! Y todos los demás, se sintieron liberados en el momento en el que alguien se atrevió a expresar lo que todos estaban percibiendo.

A veces, dice Sandoval, las voces minoritarias son las más lúcidas y nos confrontan con las contradicciones de la vida social. Nos permiten ver el abismo existente entre lo que decimos y hacemos; entre lo que pensamos y deseamos. Y si esa vocecita, a pesar del castigo y del aislamiento, en la primera oportunidad, en lugar de retractarse, se reafirmase, manteniendo valientemente su posición coherente y consistente; probablemente provocaría en la mayoría un gran conflicto cognitivo, un movimiento de influencia liberadora, un empujón hacia una percepción diferente de la realidad.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Pedagogía crítica: propuestas educativas para la liberación

1.2.1.1 Aspectos generales sobre la pedagogía crítica. La pedagogía crítica constituye un marco teórico y un campo de acción que permiten el entendimiento de nuevas epistemologías, nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza. Esta perspectiva filosófica no solo pone en el centro al educando y su contexto, sino que también atiende la condición histórica de los sujetos que se encuentran en el sistema educativo. Esto quiere decir que la realidad social, política y económicas de las personas está íntimamente relacionado con sus

capacidades, emociones y disponibilidades de adquisición de conocimiento. La pedagogía crítica entonces plantea la posibilidad de una enseñanza para educandos con libre expresión, pensamiento crítico, participativos a partir del diálogo, preguntas abiertas y ejercicios de introspección. En este apartado se revisan fundamentos de esta propuesta teórica y sus representantes clásicos.

Paulo Freire desarrolla, en su obra, el concepto concientización (*conscientização*), del cuál de desaprenden una serie de concepciones que intervienen en los procesos de educación estandarizados por occidente. En primera instancia, la concientización implica el reconocimiento del mundo y de sí mismos: la comprensión de las relaciones de poder que atraviesan a los sujetos y la resistencia para luchar contra ellas (Freire, 1970). Este proceso implica la consideración y la realización de la educación como reflexión, praxis y acción sobre el mundo para transformarlo; es decir, cambiar y destituir de la vida educativa a la “educación bancaria”, caracterizada por la generación de una totalidad deshumanizada y deshumanizante, una totalidad que solo permite la recepción paciente, la memorización y la repetición sin exploración intelectual ni razonamiento (Misiaszek, 2023; Morris & Stommel, 2018; Roberts, 2000).

De este modo, la educación se convierte en acción política en función de los educandos como sujetos históricos y su capacidad para convertirse en agentes de cambio (Darder, 2017). La acción política es al mismo tiempo responsabilidad ética con él otro y una forma de construcción de conocimiento y significado a partir de procesos dialógicos y colectivos (Misoczky, 2024). De este modo, la educación se convierte en liberación: como acto evolucionario, se establece una relación dialéctica con los educandos (Freire, 1970).

Siguiendo esta perspectiva, Giroux (1983, 1997, 2005) considera que la pedagogía como práctica de liberación forma parte de una dimensión política que se corporiza en la praxis. Este teórico implementa el concepto de “ciudadanía crítica” (Giroux, 2020; Giroux &

Bosio, 2021). Esta ciudadanía crítica se articula en torno a la conciencia histórica y capacidad de análisis, agencia política, afectiva y ética, y crítica frente a los medios, la cultura y el discurso dominante (Giroux, 2020; Goren & Yemini, 2016).

Los educadores críticos se consideran investigadores en constante diálogo con el alumnado, de quienes también se espera que no den nada por sentado. Si se siguen los principios fundamentales de la pedagogía crítica, la educación literaria debe considerarse como un acontecimiento que tiene lugar en un contexto social específico que depende en gran medida del diálogo y la interacción interpersonal (Zyngier & Fialho, 2010). Según Giroux (2007), es una forma de producción cultural, implicada en la construcción y organización de conocimientos, deseos, valores y prácticas sociales. La pedagogía crítica no es un enfoque más. Cuestiona el currículo (qué enseñar) y el sistema educativo (en qué medida el sistema produce y reproduce desigualdades sociales y culturales). En el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, enfatiza la necesidad de tener muy claro el modelo ideológico que se reproduce.

Según Pennycook (2017) , la cuestión entonces es cómo construir una teoría y una práctica educativa que puedan, por un lado, explicar por qué algunos estudiantes "desfavorecidos" no logran el éxito escolar y, por otro, desarrollar métodos de enseñanza que ofrezcan mayores posibilidades a las personas de color, las minorías étnicas, los estudiantes de clase trabajadora, las mujeres, los gays y las lesbianas, y otros, no solo para que tengan mayores posibilidades de éxito en las formas tradicionalmente definidas por la educación, sino también para que estas definiciones de éxito, tanto dentro como fuera de las escuelas, puedan cambiarse. En términos generales, la pedagogía crítica busca transformar tanto la educación como la sociedad, en beneficio mutuo.

1.2.1.2 Aprendizaje basado en la indagación o la pedagogía de la pregunta. El desarrollo humano se basa en la práctica de la indagación, específicamente en el proceso de

observar y cuestionar nuestro entorno (Archer-Kuhn & MacKinnon, 2020; Gopnik et al., 1999). El ABI puede ayudar a los estudiantes a evaluar críticamente la información que reciben (Cook & Borkovitz, 2017; Hairida, 2016), mejorar la retención de contenido (Richmond et al., 2015), aumentar la motivación para aprender (Wang et al., 2015) y mejorar el aprendizaje general y la confianza en sí mismos (Von Renesse & Ecke, 2017).

Analizando el tema de manera tangencial, Crites (1971), describe dos formas narrativas recíprocamente influyentes: la mundana y la sangrada; la micro y la macro, que operan simultáneamente y transmiten aspectos culturales de la experiencia. Las pequeñas historias de personas se integran en patrones más amplios de experiencia sociocultural. Las historias sangradas más amplias encarnan actitudes que se dan por sentadas, determinadas por cómo se representa el contexto social; presentan forman contextuales dentro de las cuales de desenvuelven las historias cotidianas. Las historias cotidianas brindan oportunidades para examinar lo que se ha construido culturalmente de forma implícita a través de la historia sangrada (Cooper & McNab, 2009).

En esta línea argumentativa, los enfoques narrativos y hermenéuticos tienen la facultad para dar muestra de la reciprocidad de la experiencia compartida y la construcción de significado en el espacio educativo, donde se valora la multiplicidad de perspectivas. Las lecciones e implicaciones más importantes de la historia humana se impregnán de la vida y significado, se vuelven relevantes y se comprenden mejor a través de la inmediatez tangible de las historias de las personas (Clandinin & Connelly, 2000; Jalongo et al., 1995).

Dicho esto, se entiende a la pregunta como un dispositivo detonador de narrativas que funcionan como un ancla que conecta la experiencia individual con el marco colectivo. Al preguntar, el sujeto articula su identidad y el contenido del texto, identifica sus preconcepciones y delimita las fronteras de su comprensión. Como decía Freire (2022), las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, así

como a sostenerlos hasta que se alcancen las metas y surjan nuevos problemas y situaciones de aprendizaje en este proceso continuo que es la vida.

Las preguntas deberían acompañar, y de hecho acompañan, a las personas a lo largo de su vida. Vivir, podría decirse, es preguntarse constantemente (Zuleta Araújo, 2005). Para Gadamer (1998), por ejemplo, quienes no se hacen preguntas no lo hacen por estupidez, sino porque no desean saber. Para preguntar, hay que querer saber, es decir, saber que no se sabe. Esto implica adoptar una actitud humilde ante el conocimiento. Así, como sostiene el autor, la comprensión y la adquisición del conocimiento nace del diálogo con el otro.

La estrategia de preguntas socráticas se utiliza para ayudar a los educandos a que descubran la respuesta a problemas complejos. Dentro de esta estrategia, lo más importante del cuestionamiento socrático es 1) enfoque, una propiedad que se centra en preguntas dirigidas a contenido más crítico del dominio; 2), orientación al objetivo, formular la secuencia correcta de preguntas relevantes que ayuden a los educandos a alcanzar el objetivo final (Alaimi et al., 2020).

Entonces, la indagación, en los dominios sociales y cognitivos, requiere involucrar a los educandos en tareas colaborativas que involucran leer, hacer preguntas, planificar los medios para permitir responder las preguntas, recopilar e interpretar datos, sacar conclusiones y ofrecer nuevos entendimientos. Según este enfoque, los educandos deben participar en la creación de significado basada en la evidencia, en el desarrollo de explicaciones y en la representación del conocimiento (Hmelo-Silver et al., 2007; Tal et al., 2019).

Bajo esta percepción, el aprendizaje basado en la indagación presenta una serie de fases generales identificadas: 1) Orientación, estimular la curiosidad sobre un tema y abordar un desafío de aprendizaje a través del planteamiento de un problema; 2) Conceptualización, dividida en cuestionamiento [generar preguntas de investigación] y generación de hipótesis [suposición o explicación provisional]; 3) Investigación, dividida en dos, experimentación

[recopilación de datos] e interpretación de datos [análisis y síntesis]; 4) Conclusión, y 5)

Discusión, preguntas y comunicación (Pedaste et al., 2015).

De acuerdo con Shor y Freire (1987), el proceso dialógico que nace de la indagación y la pregunta, puede ser entendido como algo que forma parte de la propia naturaleza del ser humano. Forma parte de nuestro progreso histórico. En medida de que somos seres comunicativos nos volvemos capaces de transformar nuestra realidad.

Así, la indagación y la pregunta son fuentes del diálogo, que, a su vez, es un núcleo fundamental para la comprensión de nuevas estructuras de conocimiento y de acción.

1.2.1.3 Aproximación a una pedagogía de la liberación. En el contexto de la filosofía de la liberación, Dussel (1995) propone la reinterpretación dentro del sistema de conocimiento mundial desde dos perspectivas: una del centro imperial, que ha generado un tipo de pensamiento ontológico que contempla al ser como divinidad y al no ser como la nada. En relación con América y los demás países periféricos de Asia, África, la filosofía moderna es una ontología ideológica. Que justifica la dominación de los países coloniales por la voluntad del poder de los países imperiales.

Bajo esta perspectiva, el filósofo propone una metafísica de la alteridad, la cual toma en cuenta que el saber solo llega ser tal cuando es crítico, si se cuestiona a sí mismo, si se remonta más allá de su origen (Levinas, 2002). De allí que la metafísica de la alteridad sea el saber pensar al mundo desde la exterioridad alterativa del otro, y, por ende, desde la negatividad ontológica (Dussel, 1995).

Dentro de esta misma narrativa, Dussel argumenta que la modernidad occidental lo que ha hecho es imponer la subjetividad del observador al observado; esto sugiere un proyecto que encuentra su núcleo en la exclusión y en la explotación de los pueblos colonizados (Dussel, 2016). La exterioridad, el otro, responde a la corporalización de todos aquellos sujetos y realidades que han sido sistemáticamente marginados del centro por del

poder global; las culturas africanas, asiáticas y latinoamericanas tienen un ámbito propio que no ha sido incluido ni comprendido, porque son asimiladas como anticultura o barbarie, interpretadas por el sistema cultural vigente como la nada, no-ser, irracionalidad (Dussel, 2011).

Desde la perspectiva de Sousa Santos (2009), existe una línea que divide lo humano o el ser, que habita en la zona imperial, y lo subhumano o el no-ser, que habita en la zona colonial. La zona colonial es el reino de las carencias y los comportamientos incomprensibles, los cuales bajo ningún modo pueden ser considerados conocimientos, sean verdaderos o falsos; el otro lado de la línea es un reino sin ley, reino de las creencias y la idolatría.

De forma similar, Dussel plantea un sistema dual: la totalidad, que busca controlar y ordenar todos los aspectos de la realidad bajo su propia lógica, y la exterioridad, la residencia de aquellos que se encuentran más cercanos a la bestialidad que a la humanidad. Existe, entonces, una praxis totalizadora y otra liberadora; esta última propone una cualidad transontológica, ósea, que acata el estudio de ser, de las estructuras que organizan la realidad y de su relación con los otros. (Dussel, 1995).

En virtud de esto nace la pedagogía de la liberación, concepto que hace referencia al sistema educativo como un problema social, cultural y familiar, y, por tanto, nutre a las comunidades para que apoyen a las nuevas generaciones y manejen los conflictos que puedan emerger de la relación entre la tradición y la innovación (Dussel, 1995). A través de la praxis de la liberación, se busca prevenir la muerte pedagógica del otro, todo sistema político que, en nombre de la tradición, previene el nacimiento de lo nuevo, comete este asesinato (Dussel, 1994).

Siguiendo a Freire, la pedagogía de la liberación brinda al otro un espacio para hablar y cuestionar la cultura y la ideología del sistema actual. La acción pedagógica se efectúa, por

tanto, dentro del horizonte dialógico intersubjetivo comunitario; es decir, los educandos se convierten en sujeto dentro de un mundo de significado, memoria y resistencia. El proceso transformativo de las estructuras totalizantes de donde emerge el nuevo sujeto social es el procedimiento de la educación que se efectúa en la praxis liberadora (Dussel, 1998).

1.2.2 Cognición encarnada: lectura con el cuerpo, lectura como simulación de la realidad

Durante el siglo XX, los estudios de la mente mantuvieron el paradigma del cognitivismo clásico, el cuál determina a la cognición como un proceso computacional de procesamiento de símbolos, similar el funcionamiento de computadores. Esta corriente no tomaba en cuenta diferentes complejidades con respecto al cuerpo y el entorno cultural de los sujetos. Entre finales del siglo XX y principios del XXI, aparecieron una serie de enfoques alternativos agrupados bajo el concepto “cognición encarnada” (embodied cognition), que planteaba nuevos entendimientos de la mente. La cognición encarnada postula que la mente va más allá del cerebro, pues interactúa en el trinomio “mente, cuerpo, entorno”. Durante este apartado, se estudia la relación entre la cognición encarnada y los planteamientos sobre lectura.

La ficción literaria ofrece simulaciones de complejos sociales a medida que se desarrollan, a medida que los personajes interactúan entre sí y reaccionan a las repercusiones de los planes y a la intrusión de los accidentes. Las simulaciones tienen dos propósitos principales. Primero, proporcionan información al ofrecer un modelo cuando el acceso no es directo. El segundo propósito de las simulaciones es comprender, y hasta cierto punto predecir, el comportamiento de sistemas compuestos por numerosos procesos en interacción. Los relatos literarios encarnan ambas funciones de simulación descritas. Permiten la comprensión de mentes que, de otro modo, serían opacas y facilitan la comprensión de los complejos sociales (Mar & Oatley, 2008).

De esta idea, nacen los planteamientos de la lectura y la cognición encarnadas.

Existen varias vertientes dentro del enfoque de “cognición encarnada”. Sin embargo, la mayoría de estos comparten un núcleo, el cual se basa en que los procesos cognitivos están conectados a tierra (grounded) en las capacidades sensoriomotoras del cuerpo y en las interacciones del sujeto con su entorno físico, cultural y social (Shapiro, 2010; M. Wilson, 2002).

Varela et al. (1993) proponen, dentro de sus aportaciones a la teoría de la cognición encarnada, una visión enactiva de la cognición, donde el conocimiento constituye una acción generativa; es decir, el sujeto pone en juego un mundo de significado mediante la interacción corporal con el entorno. Esto indica que el mundo se manifiesta y cobra sentido a través del cuerpo en la experiencia activa y situada del sujeto.

Shapiro (2010) desarrolla tres tesis centrales en su obra: 1) hipótesis de la conceptualización, el entendimiento del mundo que los sujetos poseen tiene su base en las propiedades del cuerpo y sus experiencias sensomotoras; 2) hipótesis de la constitución, los procesos cognitivos incluyen elementos corporales y ambientales como partes constitutivas, esto significa que el cuerpo es parte de la maquinaria cognitiva; 3) la hipótesis de reemplazo, las actividades corporales y la interacción con el entorno pueden reemplazar los procesos mentales,

La teoría de la simulación encarnada dicta que la comprensión del lenguaje está ligada a nuestros sistemas sensoriomotores. Dentro de los procesos de lectura y lectura a través de la escucha, se tienda a experimentar de manera vívida el escenario descrito y a activar partes del cerebro que controlan los músculos asociados con las acciones mencionadas o implícitas en el texto (Tamir et al., 2016).

Cuando las personas imitan los estados mentales y las interacciones sociales de personajes de ficción literaria, se activan las redes neuronales vinculadas a la mentalización y

el lenguaje (Hartung & Willems, 2020; Nijhof & Willems, 2015; Tamir et al., 2016; Willems & Hartung, 2017). En este contexto, solo la simulación de contextos sociales y las repeticiones relacionadas pueden generar cambios positivos en las redes neuronales que apoyan los procesos cognitivos sociales relacionados con la mentalización (Tamir et al., 2016).

Caracciolo y Kukkonen (2021) han explorado cómo la lectura literaria implica simulaciones corporales que activan redes motoras y emocionales. En su obra, los autores desarrollan el concepto de “mundo narrativo” (*storyworld*), el cual se basa en que los textos literarios permiten la construcción de mundos mentales. Retomando la idea de Ingarden sobre la “concretización” del texto, ellos plantean que este adquiere forma en la mente del lector gracias a que el lector tiene la posibilidad de actualizar el texto de distintas maneras dependiendo de su conocimiento, imaginación y contexto, haciendo real el texto en la mente del lector.

Los lectores entrelazan modelos de situación en un proceso que registra una actividad inferencial con información textual y predicciones derivadas de ella. Pueden construir modelos más o menos estables dependiendo, por ejemplo, de los objetivos a largo plazo de los personajes y de los rasgos de personalidad. Además, pueden utilizar representaciones estereotípicas para estructurar su comprensión de la narrativa (Caracciolo & Kukkonen, 2021; Kukkonen, 2014).

Los lectores sienten que están allí, en el mundo descrito, interactuando con los personajes y traspasando los territorios ficticios. Esta experiencia de lectura tiene que ver con los conceptos “inmersión”, “transporte” y presencia para dimensionar la experiencia particular (Kuijpers et al., 2014). Herman (2002) establece que, dentro del *storyworld* o mundo narrativo, los lectores utilizan recursos lingüísticos para participar en los actos de “creación de mundos”. Esto significa que por medio de palabras, frases, descripciones y

estructuras narrativas actúan como flechas cognitivas que permiten poblar mentalmente ese espacio ficcional, su tiempo, espacio, agentes y eventos. El mundo ficcional se entiende como un tipo de mundo posible que propone un estado sustancial alternativo al mundo actual (Lavocat, 2016).

Bajo esta terminología, Kuijpers et al. (2014) exponen cuatro características de la absorción del mundo narrativo: 1) atención, como consecuencia de que los lectores pierdan conciencia sobre sí mismos, se refiere a la experiencia subjetiva que el lector tiene de su propia experiencia mientras más absortos están; 2) compromiso emocional, que incluye sentimientos hacia los personajes como empatía y la identificación; 3) imágenes mentales, se requiere que el lector utilice sus capacidades mentales para imaginar lo que se describe en el texto, 4) transporte, que se refiere a la sensación de ingreso en el mundo narrativo, detonando la sensación de movimiento como un proceso mental distinto, una fusión integradora de atención, imágenes y sentimientos.

Dentro del mundo narrativo, el lector encarnado, entendido como una concepción de lector que posee percepciones, sensaciones y conciencia que afectan directamente los eventos del texto, Kuzmičová (2012) argumenta que la viveza de las imágenes espaciales y la presencia en la lectura no están directamente relacionados con el nivel de detalles en las descripciones espaciales, más bien, la presencia surge de un proceso enactivo de simulación y resonancia sensoriomotora; esto significa que los lectores simulan movimientos corporales descritos en el texto, como si lo realizaran ellos mismos. Apunta que especialmente el concepto de “imagenería” es esencial para inmersión, pues abarca desde la exterocepción (*exteroception*), vista, olfato, gusto, tacto, oído; y, la interocepción (*interoception*), sentidos propioceptivos o cinestésicos como los sentidos de la posición de las extremidades y los órganos, la velocidad, el esfuerzo, la aceleración y, en parte, el equilibrio y el tacto.

El concepto de imaginería es crucial para explicar que las imágenes no se limitan a la dimensión visual, sino que hace referencia a imágenes prescritas en todos los sentidos (Kosslyn et al., 2006). Por ello, el movimiento corporal del personaje genera una imagen vívida en el lector, se entiende que este experimenta un fenómeno de la simulación motora (Kuzmičová, 2012). Así, el propio movimiento del cuerpo participa en la simulación cognitiva, y, por tanto, se presenta una representación mental más rica y experiencial con el contenido (Barsalou, 2008).

Seth (2013) identifica diferentes grados de encarnación en la narrativa: 1) homeostasis fisiológica, es decir, el equilibrio entre diferentes estados y procesos corporales de los que normalmente no somos conscientes; 2) poseer e identificar un cuerpo particular, es decir, la sensación preconsciente de que este cuerpo en particular es nuestro y distinto; 3) perspectiva en primera persona, intención y agencia, es decir, la sensación de que estoy moviendo este cuerpo; y 4) aspectos metacognitivos, es decir, la conciencia reflexiva y la sensación de que mi yo corporal de hoy es, en términos generales, el mismo yo que era ayer. La mayoría de las interpretaciones tradicionales del narrador situarían a ese agente narrativo al menos en el tercer nivel, con la agencia de mover un cuerpo, y en el cuarto nivel, con la conciencia reflexiva

Siguiendo en esta línea argumentativa, otro concepto importante dentro de la teoría de la cognición encarnada y, por ende, dentro de los estudios de la lectura encarnada, es la concreción (*concreteness*). Este se refiere al grado de evocación de una imagen o experiencia sensorial a partir de la palabra. De acuerdo con Sadoski (2001) la concreción puede identificarse en tres etapas: a) la concreción y la familiaridad se consideraron causas de la comprensibilidad; b) la concreción, la familiaridad y la comprensibilidad se consideran causas del interés (es decir, un texto no visto previamente debía comprenderse hasta cierto

punto antes de considerarse interesante); sucesivamente, la concreción, la familiaridad y el interés se consideran causas del recuerdo del texto.

El punto desde la perspectiva corporizada es que el significado se fundamenta, en última instancia, en la experiencia multisensorial, que incluye la experiencia indirecta e imaginativa. La comprensión del lenguaje corporizado consiste en la simulación de la finalización de actos, de los cuales las palabras son los primeros movimientos incipientes. Es más, se puede participar imaginativamente, e incluso inspirarnos, en la lectura de obras de fantasía, ficción y no ficción, cuyo contenido quizás solo hayamos percibido en imágenes, multimedia o en absoluto. Los humanos interactuamos imaginativamente con los textos de maneras para las que las computadoras no fueron diseñadas. Cualquiera que sea el valor de las simulaciones por computadora para la robótica y otras aplicaciones tecnológicas, este es un punto crucial, especialmente para los profesionales que tratan a diario con niños y jóvenes estudiantes (Sadoski, 2018).

1.3 Revisión de casos similares

En este apartado se brinda una presentación de diferentes casos similares en México y otros países del mundo que funge como modelo del presente proyecto. Se toman dos vertientes, por un lado, la promoción de lectura en contextos universitarios, los ejemplos citados hacen referencia a varios trabajos en universidades y en cómo los estudiantes acceden a círculos de lectura más allá del ambiente escolar; por otro lado, se menciona trabajos cuyo propósito es la sensibilización y la inclusión a través de la lectura de obras literarias, con el fin de dar cuenta de otros procesos y prácticas que apuntan a este campo.

1.3.1 Promoción de lectura en contextos universitarios

El estudio de Sánchez Sosa et al.(2021) presentan una intervención realizada en la Universidad Veracruzana, el objetivo de este estudio es promover la lectura digital entre empleados administrativos de esta institución. Se basa en la teoría sociocultural y el

dialogismo; además, utiliza la metodología de investigación-acción. Para este proyecto se implementaron talleres que combinan sesiones presenciales y actividades digitales, lo que propició que los participantes tuvieran actividades de forma dinámica como juegos literarios y ejercicios de escritura; pues se buscó incentivar actitudes positivas hacia la lectura y la escritura. Los resultados mostraron que las sesiones breves centradas en el diálogo fueron efectivas.

El trabajo de Hernández Reyes et al. (2023) propone un ejercicio de promoción de lectura a través del cine, esto llevado a cabo en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Los autores demuestran que el cine puede acompañar de manera adecuada al proceso de lectura, facilitando la comprensión y la comunicación. La mayoría de los asistentes eran jóvenes de entre 20 y 35, excepto por dos hombres de 50 años; y, todos eran universitarios en el momento de la intervención o fueron alumnos de alguna institución educativa de nivel superior.

De manera similar, el trabajo de Jarvio Fernández (2021) examina la promoción de lectura y la escritura en el contexto universitario. Este trabajo destaca la importancia de las habilidades de comunicación y el fomento a la inclusión social. A través de la revisión de 54 proyectos, se da cuenta de un aumento en la participación y colaboración de los estudiantes. Los participantes mostraron un interés importante por la lectura, lo cual también tuvo impacto en las solicitudes de libros en las bibliotecas. Este proyecto hace hincapié en la importancia de abordar temáticas sociales a través de la lectura, para promover así discusiones respetuosas y reflexivas.

La investigación de Rovira Álvarez et al. (2022) aborda la promoción de lectura en la Universidad de Pinar del Río “Hernández Saíz Montes de Oca”, en Cuba. Los autores proponen una concepción formativa de la lectura, y, para ello, utilizaron una perspectiva dialectico-materialista, o sea que fomentan los análisis dinámicos de las relaciones sociales y

culturales, resaltan el papel de la interacción y los vínculos en la práctica de la lectura y el carácter crítico. La población consistió en 1103 estudiantes, 462 profesores y 42 directivos, y trabajaron con método teórico histórico-lógico, lo que permitió estudiar cronológicamente la evolución y el desarrollo de las etapas del objeto, aplicaron entrevistas semiestructuradas para conocer la opinión y la motivación de la población en relación al tema, también encuestas para medir su nivel de preparación y realizaron un análisis documental de materiales relacionados con docencia e investigación para evaluar la planificación de actividades. A manera de reflexión final los autores argumentan que el proceso de formación del estudiante universitario en el contexto de la promoción de lectura le da herramientas a este para el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas y creadoras.

El estudio de Kucuk (2024) muestra cómo el círculo de lectura tiene efectos positivos en el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad de Tishk, en Iraq. Para la investigación, el autor aplicó un método de investigación mixto mediante la recopilación de datos, cualitativos y cuantitativos. Al comienzo del estudio se aplicó una prueba preparada por Oxford University Press utilizada para medir las habilidades lingüísticas de los estudiantes en las clases, se utilizó un método de muestreo estratificado para seleccionar un total de 24 estudiantes en función del voluntariado: 12 del grupo experimental y 12 en el grupo de control. Se planteo una serie compuesta por 15 libros, de los cuales se seleccionó *A study in scarlet* de Arthur Conan Doyle. Al final del estudio se aplicaron pruebas posteriores y entrevistas semiestructuradas. Según el análisis estadístico, se observó una diferencia significativa de .0001 entre el desempeño en lectura del grupo experimental y el grupo de control.

De forma similar, la investigación de Khonamri et al. (2024) en la Universidad de Mazandaran, en Irán, muestra el resultado de un diseño cualitativo en el que participaron 27 estudiantes de Lengua y Literatura Inglesa de entre 19 y 22 años. Todos eran estudiantes de

nivel intermedio. Se basaron en los resultados de una prueba 2PT que se administró al comienzo del semestre para obtener información sobre el nivel de inglés de los estudiantes. Para la entrevista, cinco estudiantes, tanto hombres como mujeres, se ofrecieron como voluntarios para participar. En esta investigación, se utilizaron entrevistas, observaciones y registros de lectura de los estudiantes para recopilar los datos necesarios para proporcionar una visión suficiente sobre la eficacia de los círculos de lectura para mejorar la motivación y el compromiso con la lectura. El círculo de lectura se llevó a cabo mediante sesiones semanales que se coordinaban por medio de un grupo de Telegram; además, se llevó un registro de la lectura y participación en entrevistas al final del curso para evaluar su experiencia y motivación. Los factores que se incrementaron fueron la selección participativa de textos, la colaboración en equipo, la innovación en la metodología y la retroalimentación constante.

¿Cuáles son los vínculos y disonancia de acuerdo con los proyectos planteados? Las características similares están esencialmente en la metodología, ya que se comparte la IAP como eje que dirige la investigación, también hay una tendencia en utilizar metodologías hibridas para conocer el desempeño de los participantes, tanto cualitativas como cuantitativas, ya que la unión de ambas permite dar resultados más detallados.

Ahora bien, las diferencias están en la praxis y las actividades. Sánchez Sosa et al.(2021) y Hernández Reyes et al. (2023) utilizaron actividades de escritura para su ejercicio de promoción, lo cual en este proyecto no fue posible, ya que se tendió al diálogo como herramienta principal de revelación de comprensión y significado. Rovira Álvarez et al. (2022) y Jarvio Fernández (2021) trabajaron con poblaciones más grandes, y sus resultados no toman en cuenta el desarrollo individual; en este proyecto, la columbra vertebral del análisis son los comentarios y reflexiones de los participantes (véase apartado 3.4). De

manera similar, Khonamri et al. (2024) y Kucuk (2024) únicamente registran de acuerdo a patrones preestablecidos, pero no analizan participaciones individuales.

1.3.2 Promoción de lectura como herramientas de inclusión

La investigación de Hedman et al. (2025) se trata de una etnografía lingüística llevada a cabo en Suecia, dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual. El trabajo está centrado en una alfabetización *crip* decolonial, conectando la educación lingüística con la reciprocidad epistémica. Este proyecto se sustenta a partir de la perspectiva decolonial respecto al cuerpo marginado y discapacitado; plantea contribuir a una descripción profunda de una literacidad *crip* decolonial. A través de la observación de clases y entrevistas con docentes y alumnos, la propuesta aborda las dinámicas de poder y marginalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De forma similar, el trabajo de Leddy y O’Neil (2022) plantea el ejercicio de la literacidad decolonial para la comprensión y el abordaje de la realidad y las narrativas de los pueblos indígenas de manera crítica y reflexiva. Los autores argumentan que esta perspectiva de la literacidad toma en cuenta la capacidad de interpretar y cuestionar las narrativas históricas que han influido en la educación y en la representación de las identidades indígenas. La intervención de este proyecto busca incluir a estudiantes de pregrado y posgrado en sesiones donde compartieran recuerdos y aprendizajes a través de la lectura y el arte. La principal herramienta de esta intervención fue el diálogo y la exploración fenomenológica, lo cual permitió a la participación, la construcción de conocimiento a partir de sus experiencias propias y una inclusión crítica en relación con la educación indígena.

Así mismo, el proyecto de Lara Reyes y Jarvio Fernández (2020) tiene como objetivo, además de promover la lectura, motivar la desnaturalización de la violencia a través de la reflexión y el diálogo. Esto indica un precedente de cómo el proceso de lectura puede ser un

encuentro para desarrollar la sensibilidad y la empatía, además de inducir un cambio notable de actitudes relacionadas con la reproducción de estereotipos.

La propuesta de Larrañaga Rubio et al. (2015) aborda la lectura como una herramienta de convivencia en centros escolares. Este proyecto plantea la lectura de un libro álbum titulado *Nombres robados*, del autor Tassies, para discutir sobre el concepto de acoso y sus consecuencias. El trabajo presenta resultados de 92 estudiantes del segundo curso de ESO, entre 13 y 14 años, de un centro de educación secundaria. Al tener como objetivo principal que los jóvenes puedan compartir sus emociones y, de este modo, entiendan lo que significa el proceso de exclusión que es el acoso, el proyecto propone una forma determinante de adquirir una conciencia social.

La investigación de Álvarez Paucar et al. (2021) presenta que la comprensión de textos escritos como una tarea que representa dificultades en los estudiantes de niveles educativos del sistema peruano. Bajo esta premisa, el objetivo central de este trabajo es determinar la influencia de las lecturas sensibilizadas de cuentos en el desarrollo de la capacidad inferencial en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Aplicación Marcos Durand Martel de Huánuco. Trabajaron con un modelo cuasiexperimental, con una selección de 30, se conformaron grupos, aplicaron un test y un post test. Para la lectura sensibilizada de cuentos se tomó en cuenta la textualidad y la discursividad.

Estas investigaciones demuestran empíricamente que la lectura de obras literarias tiene la capacidad de poner en marcha modelos educativos inclusivos y transformar sujetos a favor de lineamientos ético-políticos. Este proyecto tiene similitudes en las prácticas pedagógicas y en los objetivos. Además, las poblaciones se asemejan más que en el apartado anterior. Las diferencias más resaltables estarían en los ejercicios de escritura, los cuáles no

se llevaron a cabo de manera constante en el desarrollo de las intervenciones presentadas en este proyecto.

Los marcos teóricos también son más semejantes, ya que los casos similares comentados utilizan propuestas teóricas decoloniales que encaminan el foco de las lecturas a las reflexiones críticas sobre los sistemas de opresión. A la luz de estas bases filosóficas, las lecturas y sus posteriores reflexiones realizan actos de toma de perspectiva, crítica y cuestionamiento de los eventos ficcionales.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

El círculo de lectura estuvo compuesto por 13 participantes. Se llevaron a cabo 12 sesiones con un horario de 16:00 a 17:30, los viernes de las siguientes fechas: 1, 8, 15 y 29 de noviembre, 6 y 13 de diciembre del 2024; se hizo una pausa al terminar el año y se retomó el proyecto a el 31 de enero, 7, 14, 21 y 28 de febrero. El círculo de lectura se llevó a cabo en modalidad híbrida; esto quiere decir que seis sesiones serán en la plataforma de videoconferencias Zoom y seis en un espacio presencial.

Al grupo lo conformaron jóvenes universitarios con un rango de edad de 18 a 23 años que cursan una carrera en alguna institución de educación superior de la región de Xalapa, Veracruz. Atendiendo a la razón de que la lectura es una herramienta de sensibilización y construcción cívica y ética, se tomó en cuenta la posición de futuros profesionales de estos jóvenes, pues formarán parte de la fuerza de trabajo en posiciones como docentes, servidores públicos, posiciones políticas, administrativas y sociales.

Las sesiones duraron una hora y media o 90 minutos, dando un total de 18 horas. Cada sesión buscó generar un diálogo a través de la lectura, siguiendo la idea de que el círculo de lectura es un microcosmos democrático en el cual se pueden compartir ideas, reflexiones y desacuerdos. A través de preguntas, se incentivó la intervención de cada participante para que la lectura sea fuente no solo de conocimiento sino también de conexiones con el contexto político actual y experiencias propias.

A través de un grupo de WhatsApp se tuvo comunicación constante con los participantes. Además, este funcionó para avisos, dudas, y el traspaso de información. Así mismo, se hizo una carpeta de Google Drive en la cual se accedieron a las lecturas digitalizadas. Debido que algunos textos únicamente están disponibles de manera escaneada y para la persona con discapacidad visual es imposible leerlos, se proporcionaron audios de los

textos seleccionados; en caso de no estar disponible en las plataformas digitales, se hizo una grabación de lectura en voz alta.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

De acuerdo con la encuesta realizada a nivel nacional MOLEC, en México, durante el 2024, el 69.6 % de la población alfabetizada de 18 años y más declaró haber leído materiales de lectura, tales como libros, revistas, periódicos, historietas o páginas de Internet, foros y blog. En este sentido, el porcentaje de población lectora disminuyó 14.6 puntos porcentuales entre 2015 (84.2 %) y 2024 (69.9 %). El descenso de la población lectora se pronunció más entre hombres, cuyo indicador pasó de 86.7 % en 2015 a 69.9 % en 2024; en el caso de las mujeres, disminuyó de 81.9 a 69.3 por ciento (INEGI, 2024).

Por otra parte, la Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural 2020 muestra la disposición de las personas para realizar prácticas creativas presenciales; en el contexto de pandemia, se preguntó la disciplina en la que les gustaría participar: las personas mencionaron como primera opción las artes escénicas como segunda las artes musicales (14.9%), como tercera las artes visuales (7.5%) y finalmente con porcentajes menores mencionaron actividades como la literatura y promoción de la lectura (2.7%) (CulturaUNAM, 2020). Esto revela que la promoción de lectura no se encuentra entre las opciones principales cuando se trata de actividades creativas.

El asunto tampoco cambia cuando se transporta al formato virtual, pues cuando se pregunta “¿De cuál disciplina artística tomarías clases?”, las respuestas son las siguientes: artes visuales (3.1%), artes escénicas (1.4%), artes musicales (2.2%) y literatura y promoción de la lectura (1.1 por ciento). Como desenlace natural, se puede decir que la lectura no figura de ninguna manera en las actividades de la población mexicana para el encuentro con la cultura y con las personas.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

El presente proyecto se interesó esencialmente en la promoción de la lectura entre jóvenes universitarios con una edad de entre 18 y 23 años, en la región de Xalapa, Veracruz.

Se trabajó entonces con un grupo de 13 estudiantes de diferentes carreras en diferentes universidades de la región.

Tabla 1

Datos generales de los participantes

Nombre	Edad	Carrera	Universidad	Género	Discapacidad
Laura Danae Castillo Salazar	21	Lengua y Literatura Hispánicas	Universidad Veracruzana	Femenino	No
Lorena Monserrat Gutiérrez Aguilar	20	Contaduría	Universidad Veracruzana	Femenino	No
Jaxiri Jamiled López González	18	Educación Preescolar	Escuela Normal	Femenino	No
Mireya Hernández Hernández	23	Lengua y Literatura Hispánicas	Universidad Veracruzana	Femenino	Sí (Visual)
Danna Yolanda Macías Ortiz	18	Medicina	Universidad Veracruzana	Femenino	No
Gloria Sofía Peña Barradas	18	Ingeniería Industrial	Superior de Xalapa	Femenino	No
Brithanny Margarita Pilar López	18	Medicina	Universidad Veracruzana	Femenino	No

			Benemérita		
Arantza Deyanira Santiago Zamora	20	Educación Primaria	Escuela Normal	Femenino	No
Karla Quintero Hernández	23	Medicina	Universidad Veracruzana	Femenino	No
Melisa Morales Mendoza	23	Psicología	Universidad Veracruzana	Femenino	No
Sergio Tonatiuh Ruiz Solis	22	Educación Musical	Universidad Veracruzana	Masculino	No
			Benemérita		
Hermes Alejandro Mendoza Sena	23	Educación Física	Escuela Normal	Masculino	No
			Veracruzana		
Tomás González Ferat	23	Ingeniería en Gestión Empresarial	Tecnológico Superior de Xalapa	Masculino	No

Cabe resaltar que los datos específicos sobre sus hábitos lectores están en el apartado 3.3. Además, en el 3.2, se especifica que originalmente eran 17 participantes, y tras la deserción de 4, quedaron 13. Se decidió entonces tomar únicamente los datos de aquellos quienes concluyeron el círculo de lectura. Aunque, como se verá en 3.4, algunas de sus intervenciones dentro fueron sumamente significativas, lo que hace imposible no mencionarlos durante el análisis cualitativo.

Las categorías a intervenir se dividieron en tres secciones: 1) Educación: el gusto por la lectura, el conocimiento de la literatura, la comprensión lectura, el pensamiento crítico, el diálogo y la comunicación escritura; 2) Sensibilización: el desarrollo del sentimiento de empatía, la capacidad reflexiva ética, y la construcción y el cuestionamiento de la identidad; 3) Lo político. la comprensión social de la otredad, la formación de ciudadanía crítica, la vinculación de lo ficcional con lo real, y el reconocimiento de las estructuras de poder y procesos de exclusión.

2.2.3 Objetivo general

Promover la lectura crítica y reflexiva en jóvenes universitarios mediante la selección de textos que aborden la exclusión social y la otredad; y contribuir al fortalecimiento de competencias lectoras, como interpretación, evaluación, fluidez y formación de vínculos entre la literatura y realidades sociales, culturales e históricas. Para lograr esto, se plantea fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa a través del análisis y discusión de los textos, estimulando a los participantes a compartir opiniones y a expresar sus ideas de manera. En esta misma línea, se propone impulsar la apropiación de la lectura como un acto político, destacando su potencial para desafiar estructuras de poder y cuestionar formas de opresión social. Además, favorecer una visión interseccional y holística de las problemáticas sociales al conectar las lecturas con diversos factores como género, clase social, raza y discapacidad, promoviendo una comprensión más amplia de las dinámicas de exclusión. Desarrollar el sentimiento de empatía y fomentar la sensibilización. Y debido a que el círculo de lectura tiene una modalidad virtual, se incentiva el uso de las TIC.

2.2.4 Objetivos particulares

- Promover la lectura crítica y reflexiva en jóvenes universitarios mediante la selección de textos que aborden la exclusión social y la otredad.

- Favorecer una visión interseccional y holística de las problemáticas sociales al conectar las lecturas con diversos factores como género, clase social, raza y discapacidad, promoviendo una comprensión más amplia de las dinámicas de exclusión.
- Contribuir al fortalecimiento de competencias lectoras, como interpretación, evaluación, fluidez y formación de vínculos entre la literatura y realidades sociales, culturales e históricas, por medio de la discusión y el diálogo dentro de un círculo de lectura.
- Promover el sentimiento de empatía y la capacidad de reflexión sobre personas y grupos en situación de vulnerabilidad, mediante la lectura en sí misma, el diálogo y el compartir experiencias propias.
- Fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa a través del análisis y discusión de textos, estimulando a los participantes a compartir opiniones y a expresar sus ideas de manera respetuosa.
- Fomentar un proceso de sensibilización hacia problemáticas de exclusión social y discriminación y fortalecer la capacidad para generar prácticas éticas como estudiantes y futuros profesionales. Esto con ayuda de lecturas específicas que aborden estos temas.
- Incentivar el uso de las TIC como herramientas de colaboración y participación sobre las cuales se basa el círculo de lectura; esto con base en los modos de lectura y escritura digital y el acceso a plataformas de video conferencias y reuniones virtuales.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

La promoción de lectura en estudiantes de universidad, por medio de un círculo de lectura híbrido (virtual-presencial) enfocado en textos relacionados con la exclusión social, la otredad y los procesos de deshumanización, utilizando estrategias basadas en la pedagogía

crítica como el diálogo, la reflexión grupal, y el debate a través de preguntas, contribuirá a la construcción de una conciencia capaz de cuestionar estructuras y reproducciones de poder, los participantes florecerán el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa. Esto incluirá la expresión respetuosa de ideas, un enfoque de inclusión radical y la generación de perspectivas que apunten hacia una lectura ética. La interacción con textos específicos y la discusión en el círculo promoverá un desarrollo considerable en el sentimiento de empatía, permitirá un ejercicio de ciudadanía ética. A partir de la metodología de trabajo, la cartografía lectora y la teoría, se propone conectar dinámicas de exclusión social con factores interseccionales como género, clase social, raza y discapacidad. Esto facilitará una comprensión más amplia y holística de problemas sociales. Al concebir al círculo de lectura como un espacio de acción política, se propicia un espacio democrático agonista que influye en la capacidad argumentativa pero también en la confrontación responsable para el ejercicio de la libre expresión a través de la lectura. Igualmente, la modalidad híbrida plantea el aprovechamiento de las TIC al integrar herramientas digitales para la lectura y la convivencia.

2.3 Justificación

2.3.1 Justificación social

La lectura representa una forma de impulso hacia la sensibilización y la empatía con el otro, pues permite la experimentación de nuevas realidades para explorarlas, entenderlas, aunque sea de forma ficcional (S. Berman, 2012). En este contexto, la lectura es una preparación ética que mantiene cierta responsabilidad hacia los demás. Al estimular la imaginación, pero también al iniciar un complejo sistema de preguntas, debates y objeciones, la lectura estimula la reflexión y el respeto. Así, el lector constituye un ser dentro de un plano ético y su praxis corresponde a la determinación de este espacio.

Continuando con este planteamiento, se debe mencionar que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) revela que, en el 2022, el 23.7 % de la población mayor de 18 años en México reportó haber experimentado discriminación entre julio del 2021 y septiembre del 2022; 30.6 % declaró que la razón fue su forma de vestir o arreglo personal. (INEGI, 2023). Este dato afirma que México presenta un problema de desigualdad significativo que tiene impacto en todos los niveles: sociocultural, económico y político (INEGI, 2023).

La sensibilización de futuros profesionales en diferentes áreas de otredad con ejes específicos a través de la lectura de representaciones ficcionales de la deshumanización y la exclusión responde a los niveles de discriminación y diferentes manifestaciones de la exclusión. ¿Por qué la promoción de la lectura es central en el desarrollo de la sensibilización y la empatía? Al representar una simulación cognitiva, la lectura es una forma de asimilar y adquirir conciencia de la praxis sistemática represiva; el sujeto lector, entonces, puede transformar sus acciones y formas de pensar para aplicar una vida ética a partir de configuraciones ficcionales.

Además, estas prácticas de sensibilización a través de experiencias artísticas como la lectura de obras literarias benefician campos importantes de la economía y la sociedad. Por ejemplo, el concepto “economía creativa”, el cual se refiere a nuevas fuentes de empleos y crecimiento sostenibles. Proyectos tales como mercados de artesanías, exposiciones de arte, y festivales de cultura movilizan la economía local y potencian el turismo responsable (UNESCO, 2013).

De hecho, los ganadores del Premio Nobel de Economía 2024 plantean un estudio de cómo las instituciones inclusivas promueven el crecimiento económico de los países, promoviendo valores democráticos como el pluralismo, la libertad, la rendición de cuentas y la seguridad jurídica. La inclusión del multiculturalismo, la diversidad y las perspectivas de

los grupos minoritarios genera un sistema social y político que trabaja con la integración y el cambio constante (Acemoglu et al., 2001; Acemoglu & Johnson, 2023; Acemoglu & Robinson, 2013). De este modo, la educación enfocada en el desarrollo de la empatía (aunque sea paraescolar) es necesaria para la formación de ciudadanos no solo bien preparados, sino también comprometidos con la justicia.

2.3.2 Justificación institucional

La Universidad Veracruzana asumió el compromiso de la promoción de lectura a través del Programa Universitario de Formación de Lectores (PUFL), cuya meta era brindar una selección de libros, la integración de actividades de difusión y extensión como talleres de lectura, exposiciones de libros, pláticas sobre la importancia de la lectura y la escritura y formación a profesores. A partir del año 2012 se integró al currículo de los estudiantes el curso Taller para Promotores de Lectura a través del Área de Formación de Elección Libre. Como consecuencia, en el año 2014, la institución de educación superior ofrece el programa de posgrado Especialización en Promoción de la Lectura.

La Estrategia Nacional de Lectura (ENL) (SEP, 2019), plantea el desarrollo de tres puntos fundamentales: la capacitación que busca primero mejorar el hábito lector; segundo, la orientación sociocultural, que suscita la libertad de deliberación en la lectura, con el objetivo de sustentar el acceso a la pluralidad cultural; y, tercero, la indagación, que destaca cómo leer permite enlazar imágenes, prácticas y experiencias.

2.3.3 Justificación personal

El autor de este proyecto tiene una experiencia breve de tres años en la promoción de la lectura, y de un año en el activismo institucional sobre la sensibilización hacia la discapacidad. Por tanto, la investigación responde a un compromiso ético de transformación social. No se trata de la idealización de la lectura ni de la idea romántica de que la lectura va a salvar el mundo, pero leer puede ayudarnos a querer salvarlo: a través de la generación de

una comunidad crítica, el compartir la experiencia humana del significado y la ensoñación literaria de los sentires y los pasares sobre una misma mesa. Leer probablemente no salve a nadie, pero enseña que, como dijo Camus, no estamos solos en el abismo.

2.4 Estrategia de la intervención

La estrategia se intervención de planteó en tres fases: inicial, evolutiva y final. Para la fase inicial se hizo difusión de un cartel a través de las redes sociales del moderador; además, se contemplaron a integrantes de proyectos pasados para su participación en el proyecto actual. Se elaboraron un total de doce sesiones con una duración de una hora con treinta minutos, los viernes con horario de 16:00 a 17:30. Estas sesiones estuvieron distribuidas de la siguiente forma: siete sesiones del 1 de noviembre al 13 de diciembre del 2024; y cinco sesiones del 31 de enero al 28 de febrero del 2025. El proyecto de intervención tuvo una modalidad híbrida; o sea, se trabajó con sesiones en la plataforma de videoconferencias Zoom y de manera presencial en el espacio llamado “Salón de reuniones” del edificio Colectivo Púrpura, ubicado en Xalapeños Ilustres #139 Xalapa Centro, Xalapa. Esta disposición está abierta a extenderse en virtud de las peticiones y organización de los participantes.

Consiguientemente se realizó un ejercicio diagnóstico que planteaba conocer los hábitos lectores de los participantes, la importancia de la lectura en su vida, su perspectiva acerca cómo la lectura puede funcionar para hacer crítica social, su edad, institución de procedencia, gustos comunes, género literario favorito, forma de trabajo preferida, el primer contacto con la lectura, etcétera. Posteriormente se hizo una sesión de presentación vía Zoom para que los participantes pudieran conocerse, interactuar y comenzar a vincularse.

La fase evolutiva está basada en la IAP y la pedagogía crítica, por lo tanto, cada sesión se dividió en tres: 1) introducción, dónde se intenta “romper el hielo” a partir de lectura en voz alta y preguntas iniciales, la idea central es bajar el estrés y que el participante se sienta cómodo; 2) desarrollo, donde se busca incentivar el diálogo a partir de preguntas

sobre la lectura y explorar que emociones causó el texto, con que lo relacionan, dónde y cuándo leyó, etcétera, estas preguntas que no tienen que ver con tecnicismos de la teoría literaria apoyan a iniciar un diálogo que se vuelve crítico porque permite el análisis de la lectura al mismo tiempo que la escucha de los otros; conclusiones, donde se hace una síntesis o recuperación de los comentarios; y 3) finalmente, se hizo una recapitulación de los comentarios de los participantes a manera de reflexión general.

Se propuso una cartografía lectora con textos variados que abarca diferentes facetas de la exclusión social. La cartografía explora las dinámicas de poder que han deshumanizado a ciertos sectores de la población; y, en concordancia con los objetivos, promover el hábito de la lectura e incentivar el desarrollo de una conciencia ética de la injusticia para convertir en praxis el conocimiento sobre aquellos sentenciados por la historia. En este sentido, se propusieron ejes temáticos junto con las sesiones establecidas para abordarlas: anormalidad (1 sesión); migración (1 sesión); locura (1 sesión); discapacidad (1 sesión); explotación laboral (2 sesiones); enfermedad crónica (1 sesión); prostitución (1 sesión); condición femenina (1 sesión); y, homosexualidad (2 sesiones), latinidad (1 sesión).

Las estrategias en las sesiones se enfocaron en la apropiación de las lecturas por medio de la reflexión, preguntas generadoras y el diálogo para fomentar la conciencia ética y el pensamiento crítico. Cabe mencionar que, con el permiso de los participantes, se grabó cada sesión para su transcripción y análisis. Esta fase tuvo como objetivo contrastar los datos obtenidos en las fases de la estrategia de intervención y generar así el análisis tanto cualitativo como cuantitativo.

En la fase final, programada para el 28 de febrero se enfocó en el cierre final de la intervención, por medio de un cuestionario que se elaboró para comparar hábitos de lectura y la experiencia durante la estancia en el círculo de lectura. Además, se hicieron entrevistas

semiestructuradas de cierre. La mayoría de las sesiones fueron grabadas con el programa Pinpoint.

La metodología llamada Investigación-Acción Participativa es una propuesta de trabajo para llevar a cabo proyectos con comunidades complejas desde una perspectiva social para abordar problemáticas interseccionales. Desde este enfoque se combinan las técnicas de investigación, pero también la acción y participación como ejes rectores del proyecto para promover un conocimiento colectivo dentro de un marco de justicia social.

De acuerdo con Kemmis et al. (2014) la IAP va más allá de la mera observación, pues implica a la interacción como hilo conductor; esta interacción participativa se da a través y a lo largo de ciclos autorreflexivos de lo siguiente: planificación de un cambio; actuación, observación del proceso y las consecuencias del cambio; reflexión sobre estos procesos y consecuencias; replanificación; actuación. Aquí el criterio de éxito no es si los participantes han seguido los pasos fielmente, sino si tienen un sentimiento auténtico de desarrollo y evolución en sus prácticas, la comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que practican (Kemmis et al., 2014)

De acuerdo con Zapata y Rondán (2016), la IAP es el conjunto equilibrado de sus componentes: investigación, que hace referencia a la creencia en el valor y el poder del conocimiento, el respeto hacia sus distintas expresiones y maneras de producirlo; acción, que conecta con la búsqueda de un cambio que mejore la situación de la comunidad involucrada; y, participación, que enfatiza los valores democráticos y el derecho a que las personas controlen sus propias situaciones en un contexto determinado, promoviendo la importancia de una relación horizontal entre los investigadores y los miembros de la comunidad o del grupo.

Desde su perspectiva marxista, la IAP integra cuestionamientos encaminados hacia la transformación social, tomando en cuenta las vulnerabilidades y aportaciones específicas de poblaciones. Por tanto, el involucrar a los participantes en la producción de conocimiento

significa valorar epistemologías históricamente excluidas, genera capital y fortalece los lazos comunitarios (Gaventa, 1988; Rahman, 1995)

Al estudiar problemas concretos, la inclusión de diferentes formas de entendimiento superpuestas tiende a contribuir a la generación de un diálogo democrático que desafía a las relaciones tradicionales de poder que marginan comunidades. De este modo, existe una cualidad intersubjetiva que hace del conocimiento un producto interactivo proveniente del campo científico, pero también de las experiencias vividas por los integrantes.

Continuando con el desarrollo de este enfoque, además de la participación constante de la comunidad o el grupo con el que se trabaja en la investigación, la orientación hacia la acción transformadora y el proceso cíclico de reflexión, el factor que vertebría el ideal de la IAP es la producción de conocimiento como resultado de una acción grupal; es decir, este enfoque tiende hacia una epistemología colectiva con base en una praxis inclusiva.

Desde este planteamiento, la IAP se centra en que el otro tiene aportaciones significativas que van más allá del conocimiento en sí mismo, porque esta metodología plantea un encuentro político, y, por tanto, existe una confrontación entre la praxis y la realidad, que redunda en un cambio favorable para el grupo. Este proceso hace referencia a la posibilidad que tiene el observador para generar un impacto en los fenómenos que observa, y la aportación a su investigación en forma de conjunto de valores que ejercer influencia en el estudio (Baum et al., 2006).

Acorde con esta postura, O'brien (1998) propone los siguientes principios: 1) reflexión crítica, hacer explícita la interpretación que se obtuvo a través del proceso introspectivo; 2) crítica dialéctica, las realidades sociales se validan a través del lenguaje, lo que significa que el diálogo permite una contribución al análisis; 3) recursos colaborativos, al considerar a los participantes como coinvestigadores, se hace posible la obtención de conocimientos a partir de la observación de las contradicciones tanto entre una multitud de

puntos de vista como dentro de un único punto de vista; 4) riesgo, el proceso de cambio amenaza potencialmente a todas las cosas previamente establecidas; 5) estructura plural, la cantidad de puntos de vista, comentarios, críticas conducen a múltiples acciones e interpretaciones posibles, así una estructura plural requiere un texto plural para el informe; 6) teoría, práctica transformación, para los investigadores de la acción, la teoría informa la práctica, la práctica refina la teoría, en una transformación continua.

En sintonía con lo anterior, Cornish et al. (2023) discute cuatro principios de la IAP: el primero es la autoridad de la experiencia, la IAP valora la experiencia generada a través de la experiencia, afirmando que los grupos históricamente vulnerados tiene conocimiento experiencial de los sistemas y merece poseer y liderar iniciativas para cambiarlos; el segundo es el conocimiento en acción, el cambio genera conocimiento; el tercero es la investigación como un proceso transformador, en la IAP el proceso de investigación es tan importante como los resultados; los proyectos tienen como objetivo crear relaciones y entornos empoderadores dentro del proceso de investigación en sí mismo; el último es la colaboración a través del diálogo, el poder de la IAP proviene de aprovechar los diversos conjuntos.

En el contexto de la promoción de lectura, la IAP es el modelo metodológico ideal, ya que permite a los participantes reflexionar en comunidad sobre los textos, compartir experiencias personales y desarrollar el pensamiento crítico. De hecho, Frisby et al. (2009) argumentan que la IAP debe propiciar y dar cuenta de la interseccionalidad, honrar la voz de la diferencia a través de los procesos de investigación y participación, explorar nuevas formas de representación y la reflexividad. Este último término se refiere a la capacidad para hacer explícitas las relaciones y el ejercicio del poder, los juicios éticos que enmarcan la investigación y sus límites, y la rendición de cuenta. A través del círculo de lectura, los participantes adquieren una conciencia a través del intercambio de conocimiento interdiscursivo: con el texto y con el resto de los participantes.

Derivado de esto, los sujetos pueden articular un diálogo encaminado hacia una creación de consensos y divergencias. Esto porque la IAP es una metodología del contexto. Por ejemplo, Falls Borda (2008) toma en cuenta el contexto latinoamericano para sustentar esta propuesta y apuntalar que la IAP debe combinar “el corazón y la cabeza” para poner en marcha técnicas y procedimientos que pueda satisfacer las angustias de los investigadores sociales, los ciudadanos y los científicos. Así la praxis se ve en un marco de tensiones estratégicas, que ponen en juego un sistema abierto de diálogo, un conjunto de planteamientos académicos, pero sin dejar de lado la creación y la recreación, la responsabilidad, el coraje, el compromiso y la libertad (de Oliveira Figueiredo, 2015).

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Introducción y metodología de análisis

En este capítulo se presenta el análisis de las doce sesiones realizadas en el círculo de lectura “Rostros de lo infinito”. Cada sesión corresponde a una lectura y a un eje temático de acuerdo con lo planteado en la Cartografía Lectora (Apéndice C). Esto con el fin de explorar las distintas caras de la otredad. Cada texto plantea una representación ficcional de la deshumanización y la discriminación social, permitiendo a los y las participantes ingresar a simulaciones cognitivas para desarrollar el sentimiento de empatía y sensibilización.

Con el consentimiento de cada miembro del grupo, se grabaron las sesiones; posteriormente se transcribieron con la herramienta PinPoint, y posteriormente fueron editadas para colocar los nombres de los participantes y eliminar errores de la propia herramienta.

Como se estableció anteriormente (2.2.2), se plantean tres categorías de análisis o categorías a intervenir: 1) Educación; 2) Sensibilización; 3) Lo político. En este sentido se realiza un análisis hermeneútico de los comentarios de los participantes, del desarrollo de la sesión, la moderación, transformaciones en la postura de los lectores, procesos de identificación o rechazo, construcción colectiva del sentido, la apropiación política del texto, atendiendo no solo a lo que se dice, sino también a cómo se dice, desde dónde se dice, y qué efectos genera en el círculo.

Cada uno de estos rasgos se vincula con diferentes propuestas teóricas. La idea general es generar un espacio analítico entre el fenómeno discursivo y las nociones conceptuales que permiten explicarlo, ampliarlo o problematizarlo. De ahí que, además, se optara por estructurar el análisis por sesiones, pues tiene el fin de describir y dar cuenta del desarrollo y los procesos lectores.

Esta metodología responde a la perspectiva pedagógica y política, ya que lo que se pretende es la valoración del flujo interpretativo y el respeto del valor epistémico de las conversaciones.

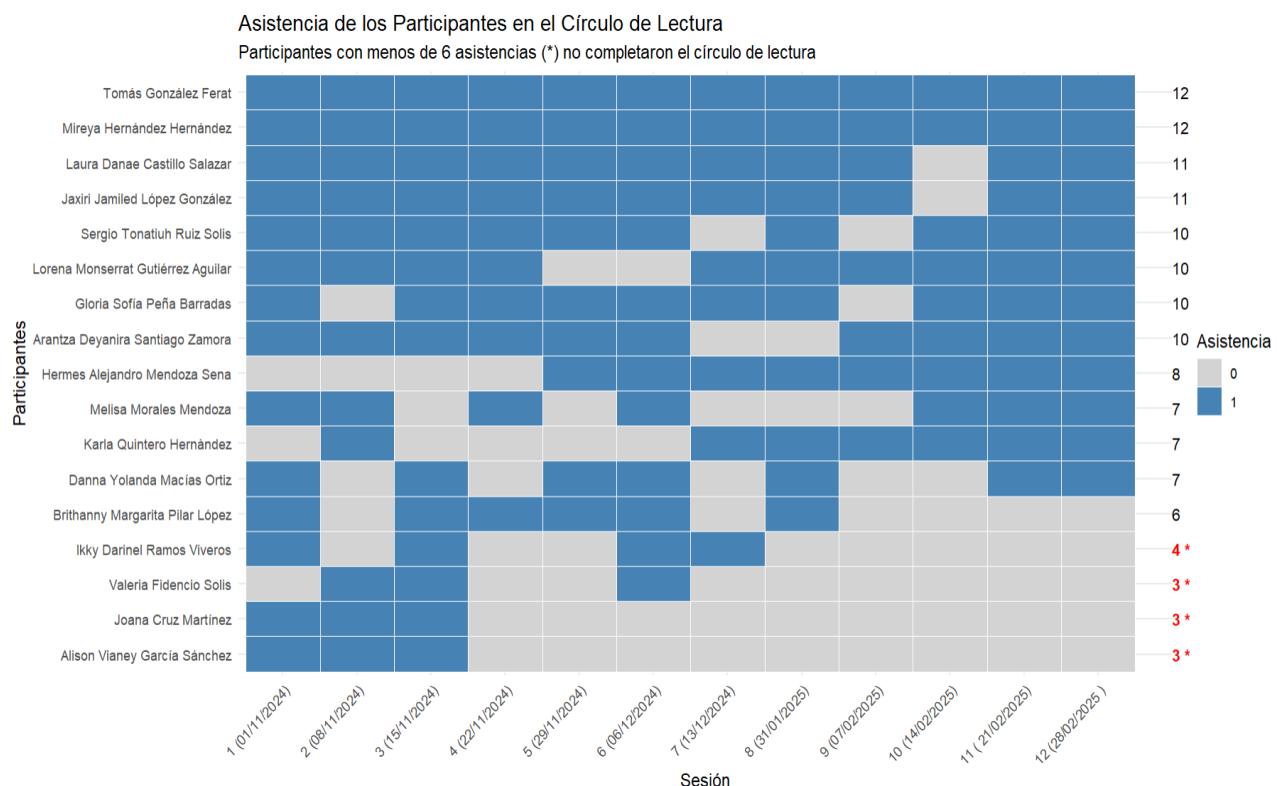
La metodología responde a la propuesta teórica del análisis narrativo, que se centra en cómo las personas organizan sus experiencias. De acuerdo con Wiles et al. (2011), el análisis narrativo toma en cuenta los relatos como la principal estructura que revela la experiencia vivida en los seres humanos; tienen la capacidad de mostrar de manera directa constituciones del ámbito social y político.

3.2 Presencia en el círculo de lectura

El taller contó con 17 participantes en un inicio. Durante el desarrollo de las sesiones, algunos participantes dejaron de asistir. Se llevó una lista de asistencia que se presenta a continuación.

Figura 1

Lista de asistencia de los participantes en el círculo de lectura



En la figura 1 se muestra la lista de asistencia de los 17 participantes registrados desde el inicio (se puede observar entonces a cuántas sesiones fue cada participante, incluyendo la sesión de abandono). En color negro se muestra los nombres de los 13 participantes que completaron el círculo de lectura: Tomás González Ferat, Mireya Hernández Hernández, Laura Danae Castillo Salazar, Jaxiri Jamiled López González, Sergio Tonatiuh Ruiz Solis, Lorena Monserrat Gutiérrez Aguilar, Gloria Sofía Peña Barradas, Arantza Deyanira Santiago Zamora, Hermes Alejandro Mendoza Sena, Melisa Morales Mendoza, Karla Quintero Hernández, Danna Yolanda Macías Ortiz, Brithanny Margarita Pilar López.

Igualmente aparecen los participantes que decidieron no continuar con las sesiones: Ikky Darinel Ramos Viveros, Valeria Fidencio Solis, Joana Cruz Martínez, Alison Vianey García Sánchez. Aunque tuvieron participaciones sobresalientes en las sesiones en las que estuvieron, no pudieron continuar por razones personales.

3.3 Hábitos lectores: Análisis comparativo del pretest y el postest

El objetivo 1: Contribuir al fortalecimiento de competencias lectoras, como interpretación, evaluación, fluidez y formación de vínculos entre la literatura y realidades sociales, culturales e históricas, por medio de la discusión y el diálogo dentro de un círculo de lectura.

Las preguntas que se manejan para resolver el objetivo uno son las que se muestra a continuación junto con la sección del instrumento que corresponde cada pregunta:

Sección 1 Hábitos lectores antes de la intervención:

Pregunta 1: Actualmente, ¿cuánto tiempo dedicas a leer semanalmente (por gusto o interés personal)? / Después del círculo de lectura, ¿cuánto tiempo dedicas a leer semanalmente (por gusto o interés personal)?

Figura 2

Pregunta 1 (Pretest)

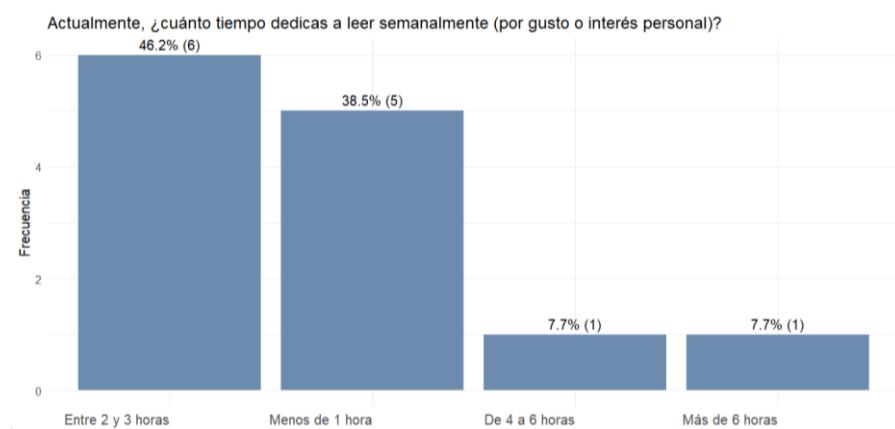
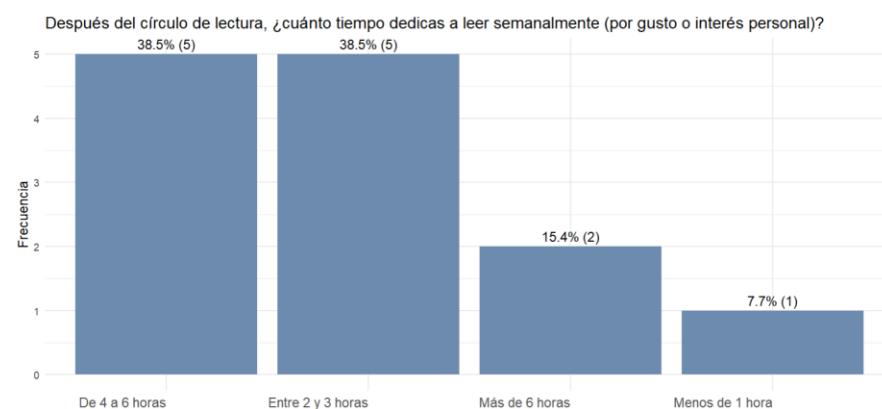


Figura 3

Pregunta 1 (Postest)



La pregunta 1 inquierte en el tiempo que los participantes dedican a la lectura semanalmente por gusto, antes y después del círculo de lectura. Las gráficas de barras correspondientes muestran que la mayoría de los participantes, en ambos casos, exteriorizaron leer entre 2 y 3 horas por semana, manteniéndose esta categoría como la más habitual.

No obstante, se identifican cambios en los siguientes niveles de lectura. Antes de participar en el círculo de lectura, un 38.5 % de los participantes reportó leer menos de una hora a la semana, lo que reflejaba un bajo hábito lector. Tras la experiencia del círculo de lectura, esta proporción se redujo, y se registró un aumento en los niveles de lectura: la

segunda categoría más seleccionada fue "entre 4 y 6 horas semanales", con un 38.5 % de respuestas. Este cambio sugiere un efecto positivo en relación con los hábitos lectores.

Sección 2 Procesos de lectura y sensibilización:

Pregunta 4: ¿Qué aspectos caracterizan actualmente tu forma de leer? (Puedes marcar más de una opción) / ¿Qué aspectos de tu manera de leer cambiaron tras esta experiencia? (Puedes marcar más de una opción)

Figura 4

Pregunta 4 (Pretest)

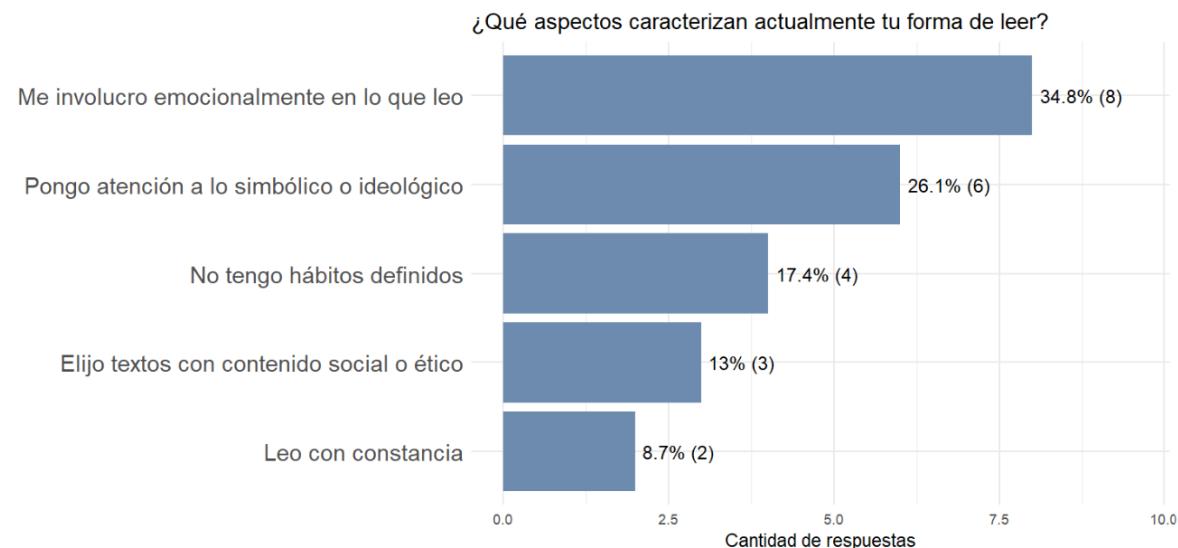


Figura 5

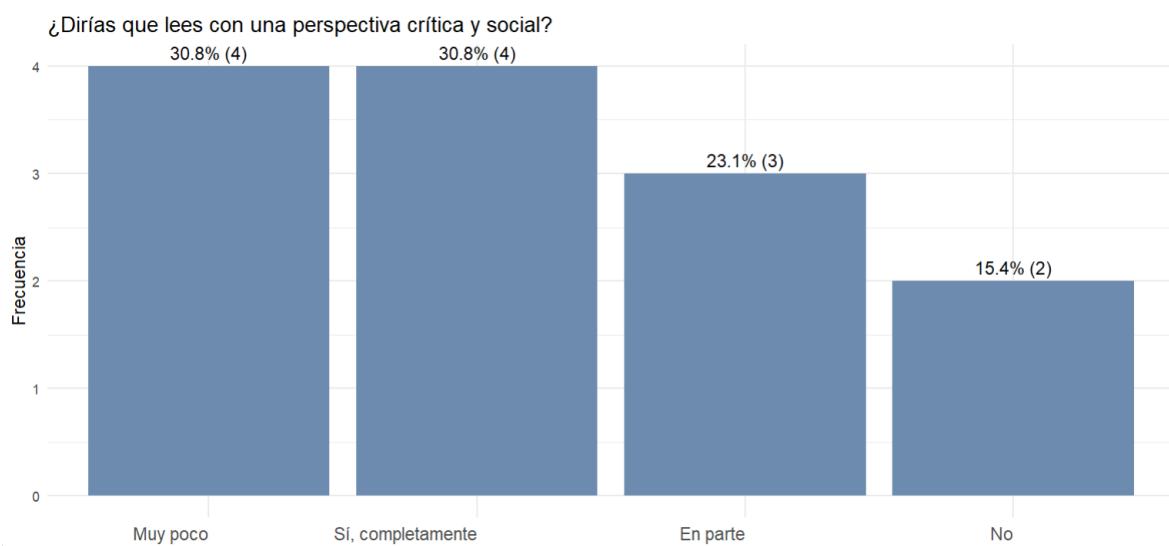
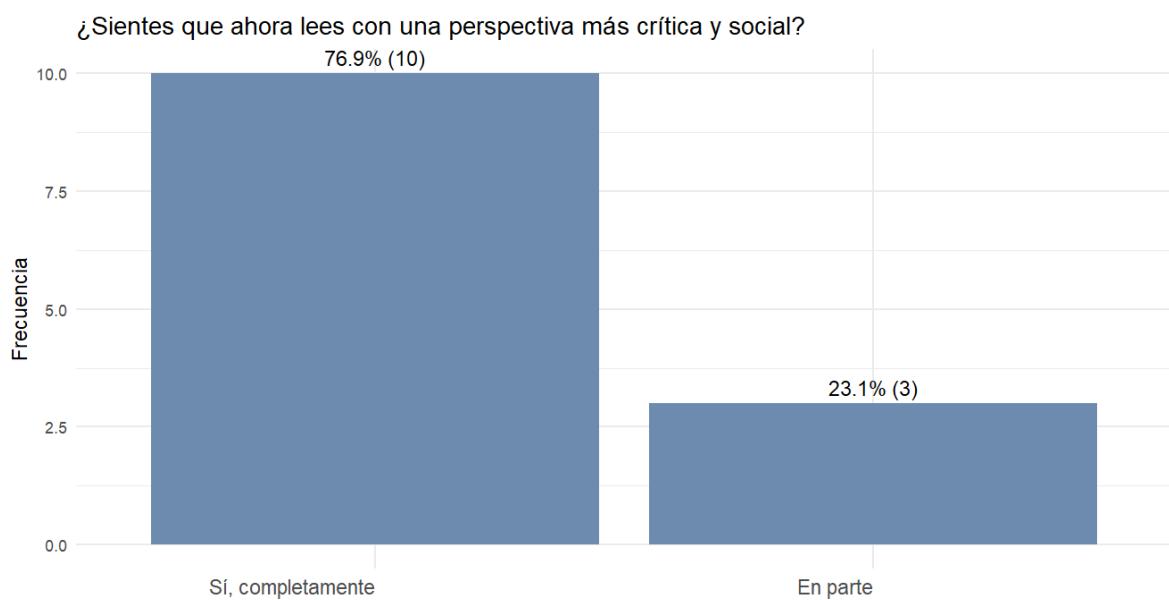
Pregunta 4 (Postest)



La pregunta 4 explora los aspectos que determinan la manera de leer de los participantes. Antes de su integración al círculo de lectura, el elemento más mencionado fue el involucramiento emocional al leer, seleccionado por el 34.8 % de los participantes, lo que indica un modo de lectura enfocado primariamente en valores afectivos y emocionales. En segundo lugar, con un 26.1 %, se señaló la atención a lo simbólico o ideológico del texto, lo que sugiere que la lectura crítica tuvo un rol importante dentro de las dinámicas de lectura, pues se prestó más atención a rubros políticos. Esto no indica que exista una lectura más importante que otra, sino que se tomó como base la capacidad de vínculo emocional para extenderla hacia otros campos.

Después del círculo de lectura, amplia la forma de aproximarse a los textos. La opción más mencionada pasó a ser “leo con más atención a lo simbólico o ideológico”, con un 41.7 %, lo que refleja un arsenal de habilidades críticas con más alternativas para abordar lecturas diversas. Además, la segunda opción más seleccionada fue “busco textos con contenido social o ético”, también con un 25 %, lo que sugiere que la convivencia en las sesiones contribuyó al gusto por la literatura con estas temáticas. Cabe resaltar que el porcentaje de participantes que no percibió un cambio fue mínimo.

Pregunta 5: ¿Dirías que lees con una perspectiva crítica y social? / ¿Sientes que ahora lees con una perspectiva más crítica y social?

Figura 6*Pregunta 5 (Pretest)***Figura 7***Pregunta 5 (Postest)*

La pregunta 5 da cuenta al respecto de la perspectiva social en materia de lectura. En el cuestionario inicial, las respuestas estuvieron distribuidas: un 30.8 % señaló que leía muy poco con una perspectiva crítica y social, el mismo porcentaje reveló que sí lo hacía completamente, un 23.1 % respondió que lo hacía en parte, y un 15.4 % reconoció que no leía

con dicha perspectiva. Esta variedad de respuestas muestra de manera parcial la priorización de un enfoque de lectura.

Después de la ejecución del círculo de lectura, las respuestas muestran un cambio: el 76.9 % de los participantes indicó leer completamente con una perspectiva más crítica y social, mientras que el 23.1 % manifestó hacerlo en parte. Llama la atención que ninguna persona seleccionó las opciones de "muy poco" o "no", lo que evidencia un fortalecimiento generalizado de la conciencia crítica en la lectura.

Este cambio sugiere que el círculo de lectura pudo contribuir a una mirada multifactorial de los procesos de acercamiento e interpretación hacia las representaciones ficcionales de la otredad y sus condiciones sociales. La comunidad lectores y la apertura hacia el diálogo también fueron importantes en este elemento transformativo de los sujetos lectores.

Pregunta 6: ¿Cómo consideras tu manera de leer en términos de profundidad o reflexión? / ¿Crees que leíste de manera distinta tras participar en el círculo?

Figura 8

Pregunta 6 (Pretest)

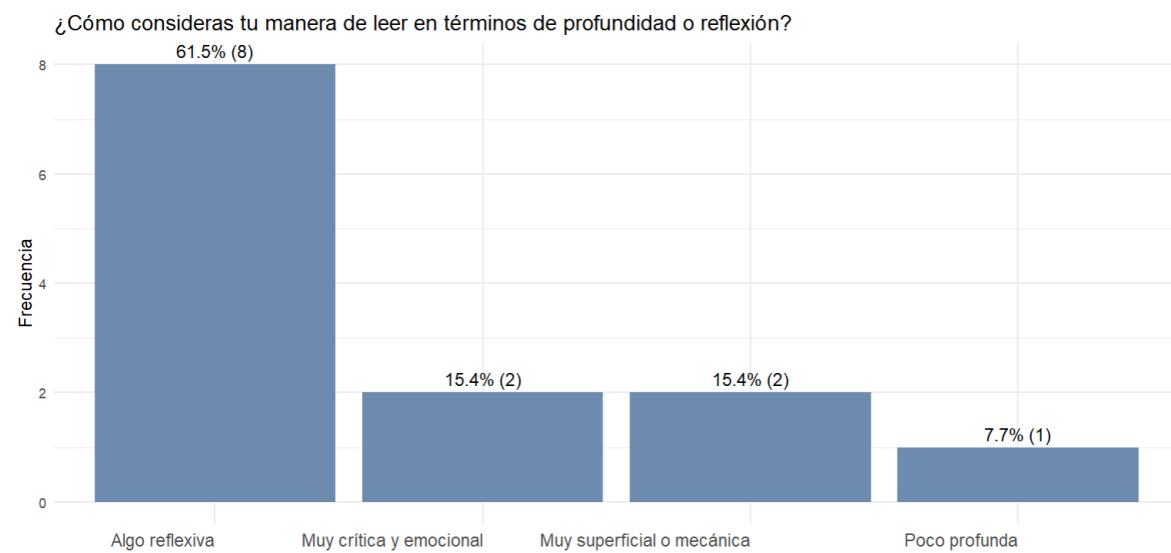
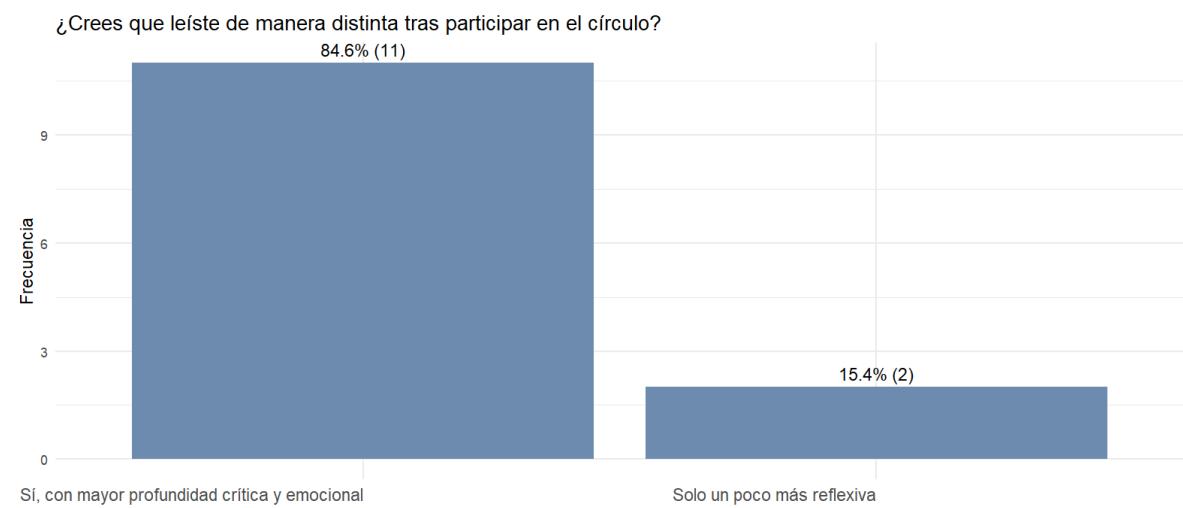


Figura 9

Pregunta 6 (Postest)



La pregunta 6 estudió la aprehensión de los participantes en cuanto a la profundidad y el nivel de reflexión con el que abordan sus lecturas. En el cuestionario inicial, la mayoría de los participantes (61.5 %) se describieron como lectores "algo reflexivos", mientras que un 15.4 % pensó en su lectura como "muy crítica y emocional", otro 15.4 % la definió como "muy superficial o mecánica", y un 7.7 % la consideró como "poco profunda". Los datos suponen que la lectura anterior al ejercicio de círculo de la lectura constituía una actividad poco organizada y sin monitoreo propio o en contraste con otros sujetos lectores.

Luego de participar en el círculo de lectura, hay una transformación favorable: el 84.6 % de los participantes declaró que ahora su forma de leer es más profunda, crítica y emocional, mientras que el 15.4 % indicó que su lectura se volvió un poco más reflexiva. Al involucrarse emocionalmente en combinación con herramientas crítica de análisis e interpretación, los participantes pudieron acceder a formas más amplias de lectura. De este modo, prácticamente ninguno de ellos eligió opciones que indicaran una lectura superficial o poco profunda.

Estos resultados permiten deducir que el círculo de lectura promovió una transformación en la praxis lectora de los participantes. Esto porque influyó en las

habilidades analíticas, de apropiación, la exploración interna, el intercambio epistemológico y el compromiso emocional con los personajes, los espacios, las tramas y las descripciones.

El objetivo 2: Fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa a través del análisis y discusión de textos, estimulando a los participantes a compartir opiniones y a expresar sus ideas de manera respetuosa.

Las preguntas que se operan para resolver el objetivo dos son las que se muestra a continuación junto con la sección del instrumento que corresponde cada pregunta:

Sección 5 Lectura dialógica y comunidad de práctica:

Pregunta 17: ¿Qué tanto valoras sentirte acompañado/a en tus reflexiones dentro de un grupo? / ¿Te sentiste acompañado/a en tus reflexiones por parte del grupo?

Figura 10

Pregunta 17 (Pretest)

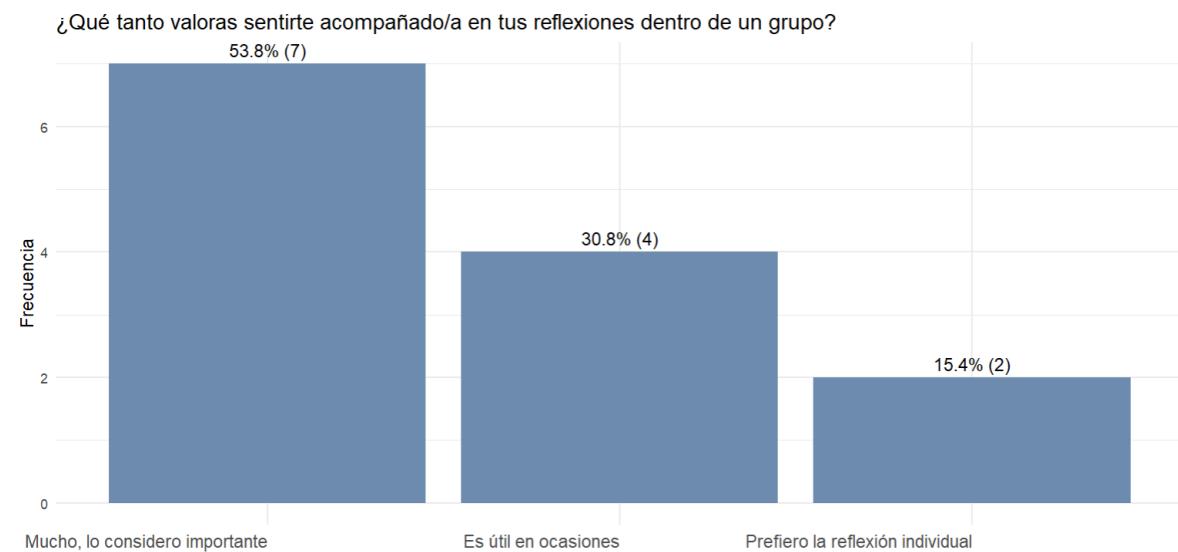
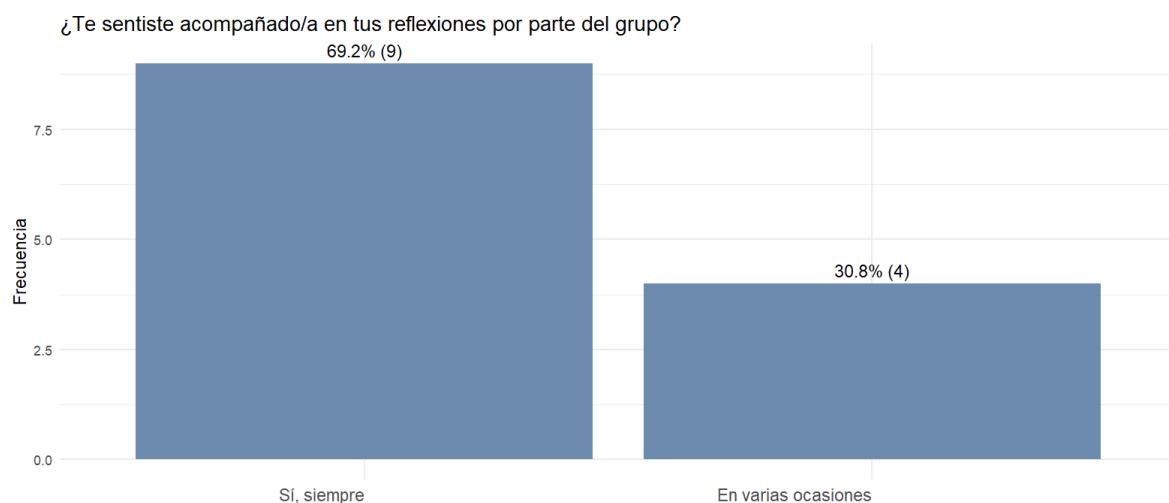


Figura 11

Pregunta 17 (Postest)



La pregunta 17 está encaminada a valorar la relevancia que los participantes establecen al acompañamiento grupal en sus procesos de deliberación y reflexión, así como la percepción sobre dicho acompañamiento tras participar en el círculo de lectura.

Antes del círculo de lectura, el 53.8 % de los participantes expresó que valoraba mucho sentirse acompañado en sus reflexiones dentro del grupo, lo cual señala una valoración afirmativa al trabajo en equipo, la colaboración, y el ejercicio de exposición a la otredad en contextos dialógicos. Otro 30.8 % consideró que este acompañamiento puede ser útil en algunas ocasiones, y solo un 15.4 % declaró preferir la reflexión individual, lo que refleja una relativa apertura a la interacción grupal, aunque no consolidada.

Después de la experiencia del círculo de lectura, los resultados muestran un fortalecimiento en la dimensión colaborativa: el 69.2 % de los participantes señaló haberse sentido siempre acompañado en sus reflexiones por parte del grupo. Factores como la confianza, el ambiente tranquilo, y los lazos afectivos formaron parte sustancial de este cambio, pues permitieron que la lectura se abriera a la otredad.

En conjunto, estos resultados demuestran que el círculo de lectura contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico en un marco colectivo, favoreciendo la construcción

compartida significado y el fortalecimiento de habilidades argumentativas a través de la interacción con otros.

Pregunta 18: ¿Qué esperas del diálogo dentro del círculo? / ¿El diálogo fue equitativo y respetuoso en el círculo?

Figura 12

Pregunta 18 (Pretest)

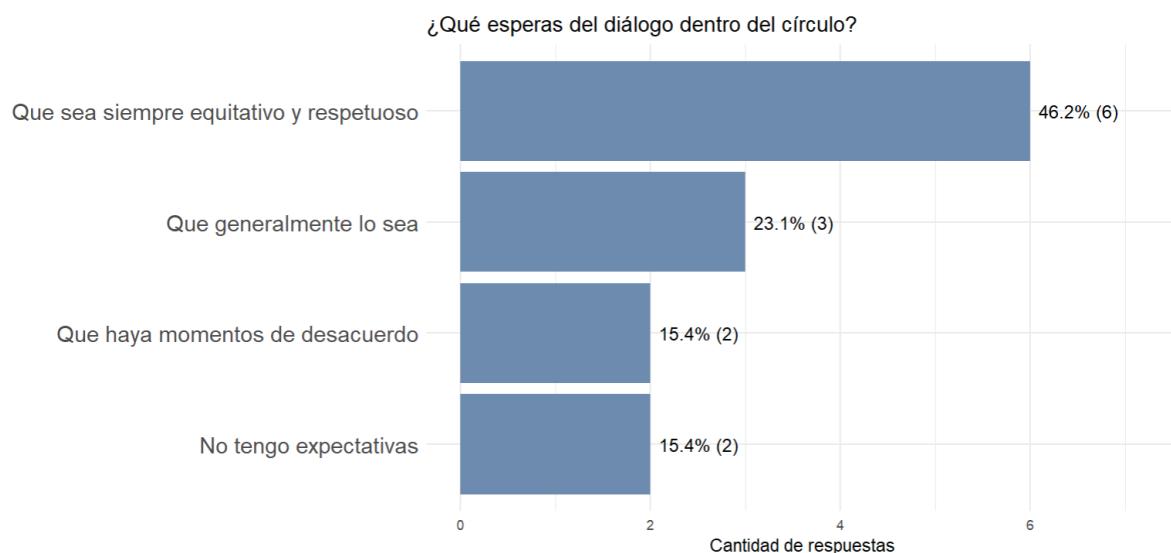
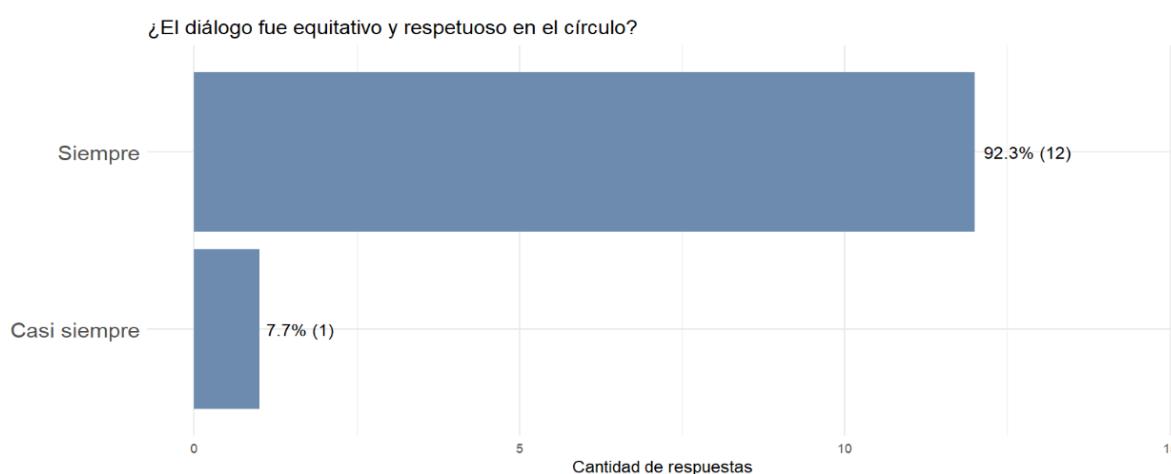


Figura 13

Pregunta 18 (Postest)



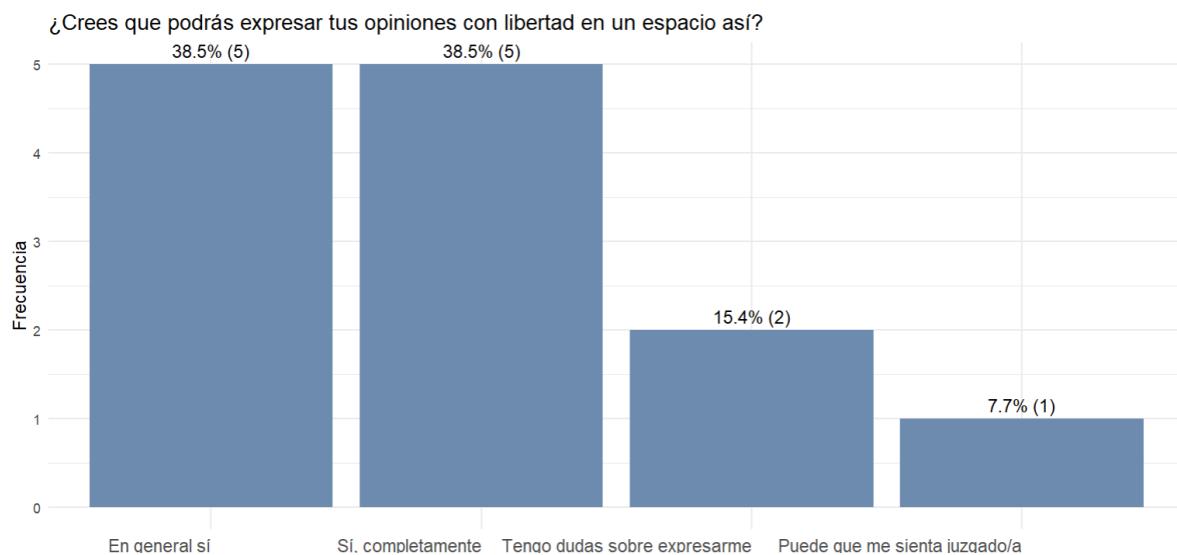
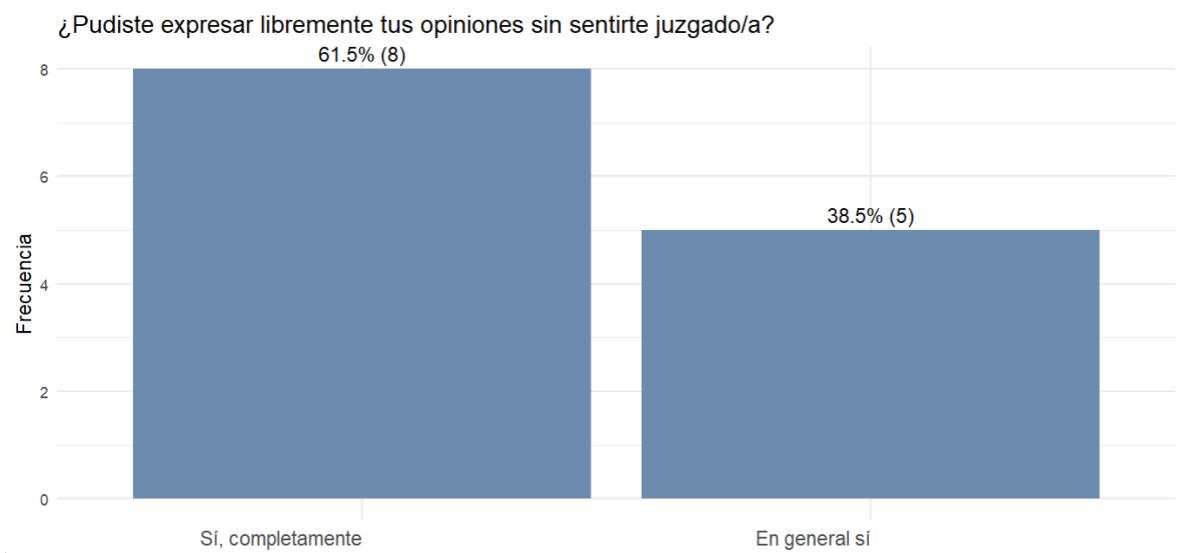
La pregunta 18 se orientó en sondear tanto las expectativas como las experiencias de los participantes respecto al diálogo dentro del círculo de lectura.

Antes de las incidencias dentro del círculo de lectura, el 46.2 % de los participantes dijo que esperaba un diálogo equitativo y respetuoso, mientras que un 23.1 % esperaba que esto ocurriera generalmente. Por otro lado, un 15.4 % consideraba aceptable que existieran momentos de desacuerdo, y otro 15.4 % declaró no tener expectativas al respecto. Estas respuestas reflejan una anticipación a la calidad política del formato de trabajo.

Tras participar en el círculo, la percepción cambió: el 92.3 % de los participantes afirmó que el diálogo fue siempre equitativo y respetuoso, y solo un 7.7 % indicó que esto ocurrió casi siempre. Este cambio refleja una experiencia ampliamente positiva en términos de convivencia y participación, en la que los integrantes sintieron que sus ideas fueron escuchadas y valoradas dentro de un ambiente de respeto mutuo.

Estos resultados ratifican que el círculo de lectura logró establecer una dinámica de diálogo fructuoso, incluyente y ético, elemento esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación. Además, refuerzan la idea de que un espacio colaborativo bien estructurado puede favorecer la participación y consciente, así como el intercambio enriquecedor de ideas entre los participantes.

Pregunta 19: ¿Crees que podrás expresar tus opiniones con libertad en un espacio así?
/ ¿Pudiste expresar libremente tus opiniones sin sentirte juzgado/a?

Figura 14*Pregunta 19 (Pretest)***Figura 15***Pregunta 19 (Postest)*

La pregunta 19 evalúa las expectativas en el campo de la libertad de expresión en un ambiente lector y las consideraciones sobre la puesta en marcha de un sistema dialógico. Esto con el fin de rescatar la percepción de los ejes políticos en función de los procesos de diálogo y el compartir ideas sobre la lectura.

Antes de comenzar con el círculo de lectura, las respuestas reflejaban una expectativa positiva, aunque con ciertas reservas. Un 38.5 % de los participantes indicó que podría expresarse con libertad en general, otro 38.5 % respondió que completamente sí lo lograría, mientras que un 15.4 % manifestó dudas al respecto y un 7.7% temía sentirse juzgado. Esta distribución muestra que, aunque la mayoría se sentía abierta al diálogo, una parte de grupo se sentía dubitativa al respecto de sus participaciones verbales.

Después del círculo de lectura, los resultados indican una mejora en la percepción del entorno de diálogo: el 61.5% afirmó que completamente sí pudo expresar sus opiniones con libertad y sin sentirse juzgado, mientras que el restante 38.5% consideró que en general sí lo logró. No se registraron respuestas negativas.

Esta evolución se dio de manera paulatina a lo largo de las sesiones, a través de diferentes ejercicios de comunicación con base en la lectura, pues se hizo énfasis en la producción lingüística. En consecuencia, se fortalecieron las condiciones para el ejercicio del pensamiento crítico y la argumentación, así como la el juego y su diversificación en estratos analíticos.

El objetivo 3: Fomentar un proceso de sensibilización hacia problemáticas de exclusión social y discriminación y fortalecer la capacidad para generar prácticas éticas como estudiantes y futuros profesionales. Esto con ayuda de lecturas específicas que aborden estos temas.

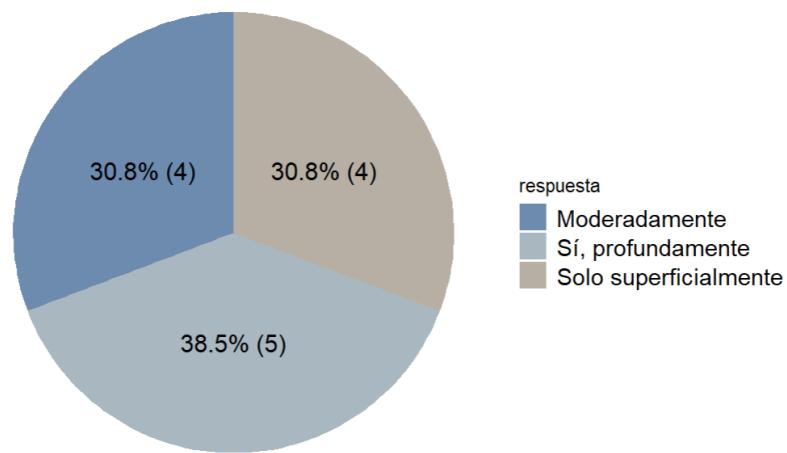
Las preguntas que se manejan para resolver el objetivo tres son las que se muestra a continuación junto con la sección del instrumento que corresponde cada pregunta:

Sección 3 Conciencia política y sensibilización social:

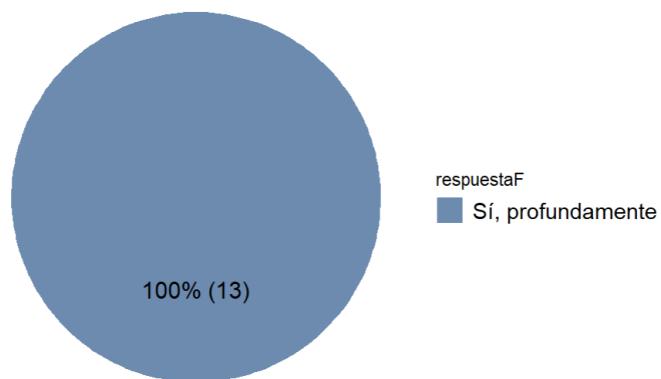
Pregunta 8: ¿Sueles reflexionar sobre formas de exclusión social a partir de lo que lees? / ¿Consideras que la lectura propició una reflexión sobre formas de exclusión social?

Figura 16*Pregunta 8 (Pretest)*

¿Sueles reflexionar sobre formas de exclusión social a partir de lo que lees?

**Figura 17***Pregunta 8 (Postest)*

¿Consideras que la lectura propició una reflexión sobre formas de exclusión social?



La pregunta 8 indaga sobre la capacidad de los participantes para reflexionar sobre formas de exclusión social a partir de sus lecturas, tanto antes como después de participar en el círculo.

Antes del círculo de lectura, las respuestas mostraban un nivel de conciencia diverso entre los integrantes: un 38.5 % afirmó reflexionar profundamente sobre la exclusión social en sus lecturas, mientras que un 30.8 % lo hacía de forma moderada, y otro 30.8 % reconocía que su reflexión era superficial. Este panorama plantea que un porcentaje importante del

grupo tiene presente en su vida las dinámicas de exclusión, inclusive reflexionan al respecto de este tema. Otra parte no pondera al respecto.

Después de la participación en el círculo de lectura, se presenta una transformación contundente, pues el 100 % de los participantes toma en cuenta una perspectiva social de la lectura. Esto porque entre la convocatoria, la totalidad de las sesiones y encuentros posteriores constituyeron casi seis meses en la vida de los participantes. La importancia de este enfoque entonces tuvo una inserción en la subjetividad y en la identidad lectora.

En conjunto, estos datos evidencian que el círculo de lectura no solo amplió el horizonte temático de los participantes, sino que también promovió una mayor empatía, conciencia ética y compromiso social frente a realidades injustas, cumpliendo así con uno de los propósitos centrales del proyecto educativo.

Pregunta 9: ¿Tiendes a vincular lo que lees con problemáticas sociales actuales? /
¿Lograste establecer vínculos entre los textos y problemáticas sociales actuales?

Figura 18

Pregunta 9 (Pretest)

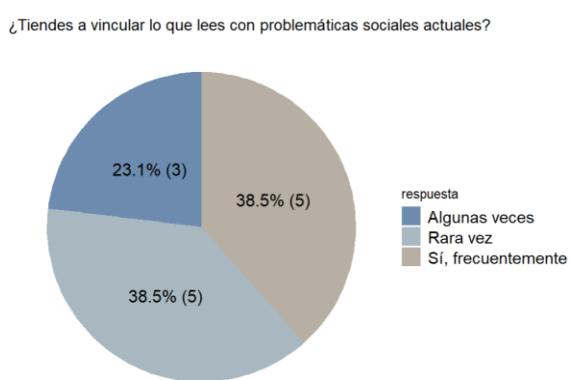
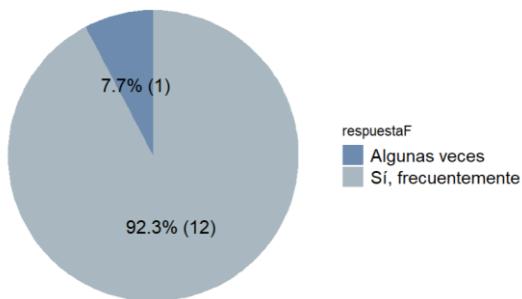


Figura 19*Pregunta 9 (Postest)*

¿Lograste establecer vínculos entre los textos y problemáticas sociales actuales?



La pregunta 9 intercepta las habilidades lectoras de los participantes para la construcción de lazos cognitivos entre los textos abordados y emergencias sociales actuales.

Antes del círculo, las respuestas dan un paisaje fraccionado: solo un 38.5 % indicó que frecuentemente enlazaba sus lecturas con temas sociales, mientras que otro 23.1 % lo hacía solo algunas veces y un 38.5 % mencionó que lo hacía rara vez. Los resultados del primer test solo muestran una dimensión usual entre estudiantes, no todos tienen una perspectiva política y no todos practican la lectura en entornos sociales.

Después de la experiencia de círculo de lectura, se observa un cambio en la epistemología social del grupo: el 92.3% de los participantes afirmó que ahora frecuentemente establece vínculos entre los textos y las problemáticas sociales actuales, mientras que el 7.7% señaló que lo hace algunas veces. Nadie manifestó ya una desconexión con el contexto social en sus lecturas.

Este cambio indica que el círculo de lectura propició un proceso de lectura más comprometido, en la que los participantes pudieron identificar y reflexionar sobre cuestiones sociales relevantes a través de los textos. Este ejercicio es esencial para el desarrollo de una ciudadanía crítica, empática y ética, y demuestra que el objetivo formativo fue alcanzado.

Pregunta 10: ¿Consideras que tienes una conciencia crítica frente a discursos dominantes? / ¿Sientes que desarrollaste una conciencia crítica frente a los discursos hegemónicos?

Figura 20

Pregunta 10 (Pretest)

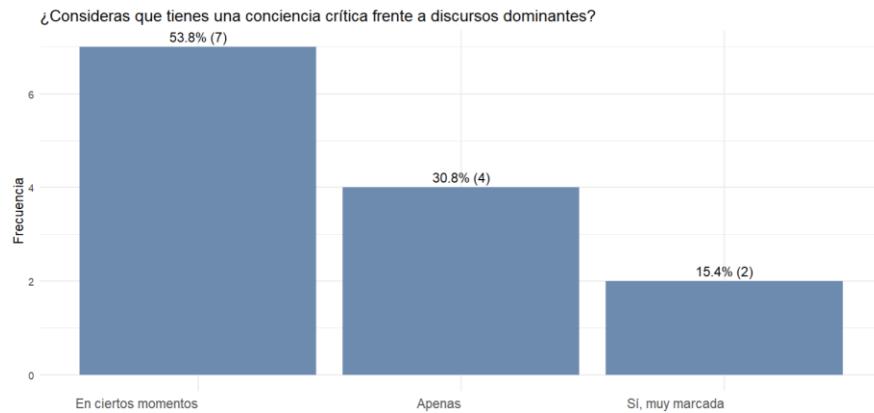
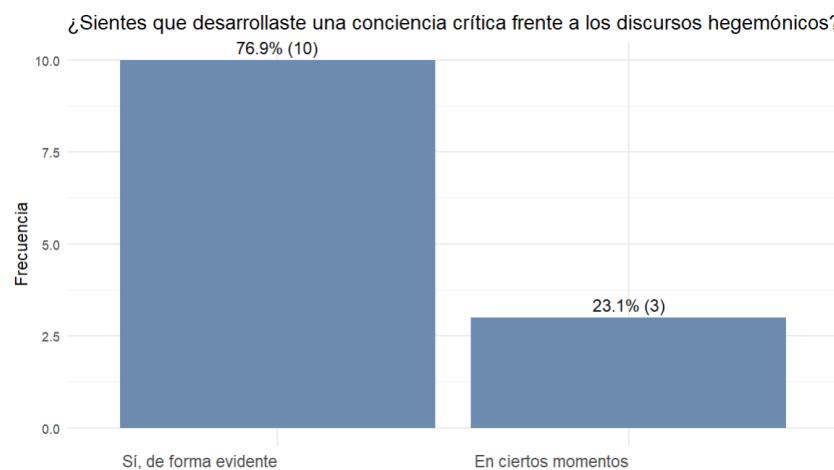


Figura 21

Pregunta 10 (Postest)



La pregunta 10 explora el nivel de conciencia crítica que los participantes tienen frente a discursos dominantes o hegemónicos.

Antes de participar en el círculo, los datos muestran un nivel parco de conciencia crítica: un 53.8 % de los integrantes aludió que en ciertos momentos cultivan una mirada crítica frente a discursos dominantes, mientras que un 30.8 % reconoció que apenas lo hacen,

y solo un 15.4 % señaló contar con una conciencia crítica muy marcada. Los resultados reflejan una tendencia general a cuestionar los relatos dominantes presentes en la sociedad.

Después de la experiencia del círculo, se presta atención a un avance en el desarrollo de esta competencia: un 76.9 % de los participantes apuntala que ahora posee una conciencia crítica frente a los discursos hegemónicos, mientras que el 23.1 % manifestó que lo hace en ciertos momentos. No se reportaron respuestas que indicaran una conciencia apenas desarrollada. La exposición progresiva a ciertos materiales de lectura que dan ejemplo sobre los procesos de exclusión y cómo estos impactan a sujetos específicos permite el cuestionamiento constante.

Este cambio indica que el círculo de lectura facilitó espacios de reflexión colectiva y análisis textual que contribuyeron a fortalecer una postura crítica frente a narrativas dominantes. La lectura de textos con contenido ético y social, sumada a la discusión entre pares, permitió que los participantes adquirieran herramientas para cuestionar, problematizar y resistir discursos impuestos.

Pregunta 12: ¿Identificas aspectos ideológicos en los textos que lees? / ¿Identificaste aspectos ideológicos en los textos leídos?

Figura 22

Pregunta 12 (Pretest)

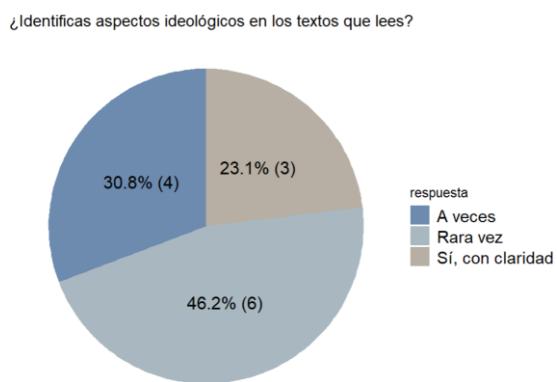
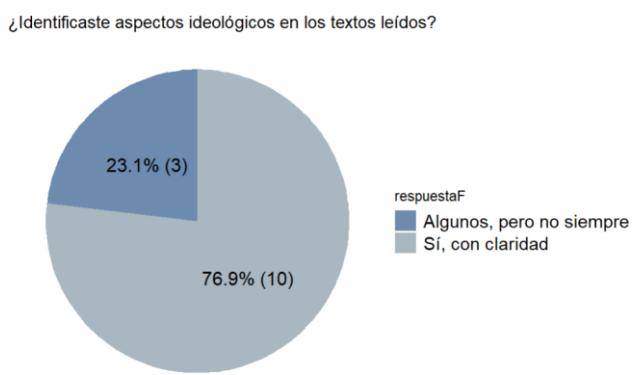


Figura 23

Pregunta 12 (Postest)



La pregunta 12 inspecciona la capacidad de los participantes para identificar aspectos ideológicos en los textos leídos. Esta pregunta es importante porque apoya a mostrar un rasgo en la lectura crítica como base del entendimiento.

Antes del círculo de lectura, la mayoría de los participantes exponían un reconocimiento restringido de los componentes ideológicos de los textos: un 46.2 % indicó que rara vez los identifica, un 30.8 % lo hace solo algunas veces, y apenas un 23.1 % afirmó que lo hace con claridad. Esta información declara que el tipo de lectura era más bien superficial sin enfoque crítico.

Después del proceso formativo en el círculo de lectura, se observa un cambio en la percepción y profundidad de lectura. El 76.9 % de los participantes manifestó que ahora identifican los aspectos ideológicos en los textos, mientras que el 23.1 % lo hace algunas veces, aunque aún no de forma consistente. La transformación está en el desarrollo de competencias interpretativas, que permiten a los lectores excavar en los valores, las creencias y los discursos implícitos en los textos.

A manera de conclusión, se argumenta que los resultados demuestran que el círculo de lectura promovió una mayor sensibilización social, además también fortaleció una lectura crítica y consciente. Se detecta entonces que las funciones de los ejercicios sociales de la

lectura tienen repercusiones en las habilidades críticas, pues se pone en marcha en yo en un entorno de contrastes.

Sección 4 Diversidad, inclusión y dinámica grupal:

Pregunta 13: ¿Qué tanto esperas sentirte incluido/a en una actividad grupal como un círculo de lectura? / ¿Te sentiste incluido/a en el círculo de lectura?

Figura 24

Pregunta 13 (Pretest)

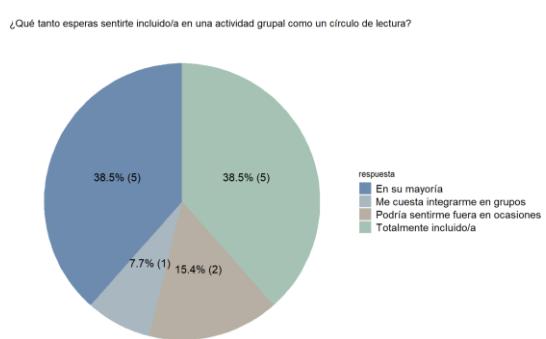
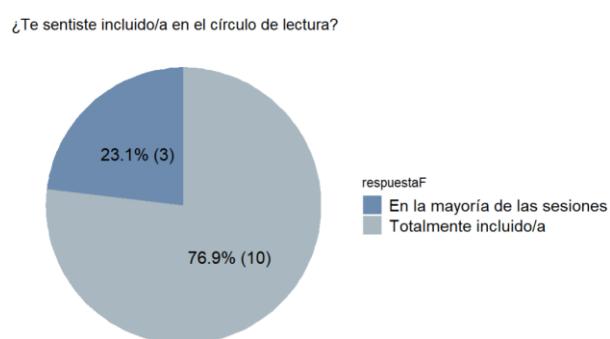


Figura 25

Pregunta 13 (Postest)



La pregunta 13 se enfoca en las expectativas de inclusión antes de participar en el círculo de lectura, así como las percepciones de inclusión tras finalizar la experiencia.

Antes del círculo, el 38.5 % de los participantes esperaba sentirse totalmente incluido, mientras que otro 38.5 % confiaba en estar incluido en la mayoría de las sesiones. Sin embargo, también hay reservas al respecto de la dirección de la convivencia: un 15.4 % consideraba posible sentirse fuera en ocasiones, y un 7.7 % reconocía que le cuesta integrarse

a grupos. Estas cifras suponen que aunque existen algunas expectativas menores, pero aún así estos participantes decidieron integrarse al grupo.

Después de vivir el círculo de lectura, los resultados son más alentadores. El 76.9 % de los participantes declaró haberse sentido totalmente incluido. El 23.1 % restante también expresa una experiencia positiva, al señalar que se sintió incluido en la mayoría de las sesiones.

En el contexto de esta discusión, el círculo de lectura logró crear un ambiente propio de los enfoques inclusivos, donde los participantes pueden interactuar de manera integral, compartir sus ideas, y vincularse con los demás. En el contexto del formato de círculo de lectura, las respuestas de los participantes dan cuenta de una cohesión y fortalecimiento de los lazos comunitarios: la lectura política, por tanto, reside en el ejercicio lector encaminado hacia la sana convivencia.

En conclusión, los datos muestran que el círculo de lectura no solo promovió el análisis y la reflexión crítica, sino que también fortaleció la experiencia colectiva y el sentido de comunidad, generando un espacio de participación genuinamente inclusivo.

Pregunta 14: ¿Qué tanto valoras la posibilidad de que se respeten diversas voces en un espacio colectivo? / ¿Se respetaron y valoraron las distintas voces del grupo?

Figura 26

Pregunta 14 (Pretest)

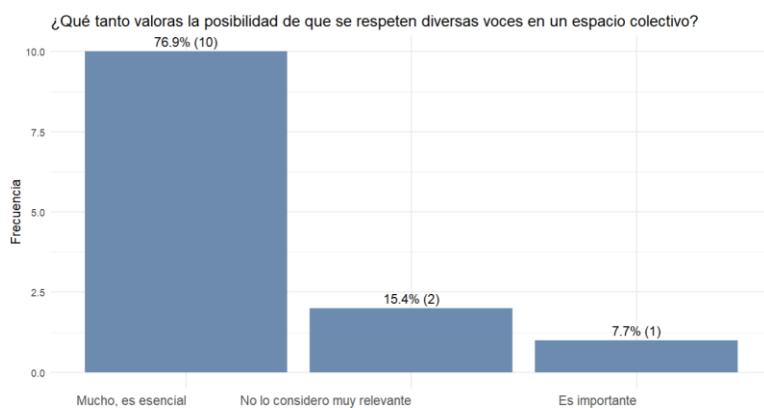
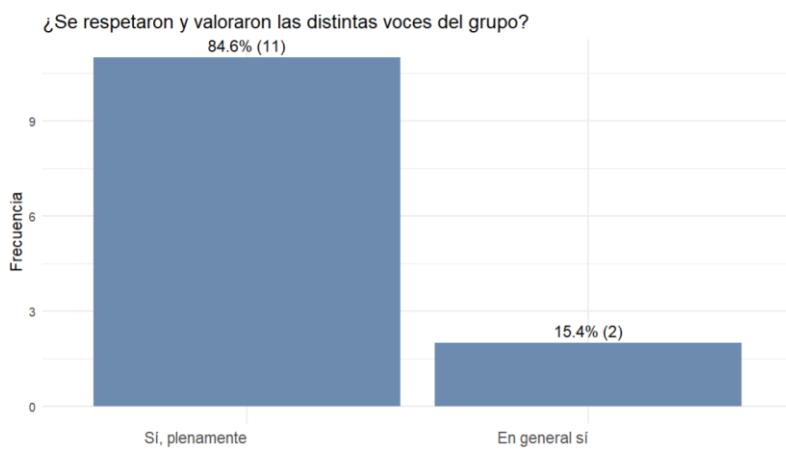


Figura 27

Pregunta 14 (Postest)



La pregunta 14 da la posibilidad de calificar las prácticas en un nivel ético referente al respeto y la posibilidad de diversidad dentro del espacio colectivo de creación de significado.

Antes de participar en la experiencia, una gran mayoría de los integrantes (76.9 %) expresó que consideraba esencial que se respetaran distintas voces en el espacio grupal. Esto se refiere a la capacidad para dar a conocer diferentes puntos de vista, discutir en forma amable, contrastar ideas y dialogar con respecto a las interpretaciones de los textos. Sin embargo, también se observa que un 15.4 % no lo consideraba muy relevante y un 7.7 % simplemente lo consideraba importante, lo que sugiere que no todos partían del mismo nivel de valoración respecto a la escucha activa y el reconocimiento del otro.

Una vez finalizado el círculo de lectura, la percepción del respeto hacia las distintas voces mostró una respuesta positiva: el 84.6% de los participantes afirmó que se respetaron y valoraron plenamente las distintas opiniones y perspectivas del grupo. El restante 15.4 % indicó que esto ocurrió en general, lo cual también es un balance favorable.

Este resultado sugiere que el círculo de lectura logró materializar un ambiente plural, donde los participantes pudieron expresar sus ideas libremente, y también escuchar las voces de los demás, favoreciendo la convivencia democrática y la construcción colectiva de sentido.

Pregunta 15: ¿Qué esperas respecto a la inclusión en la dinámica del círculo? /

¿Percibiste que las sesiones estaban diseñadas con perspectiva inclusiva?

Figura 28

Pregunta 15 (Pretest)

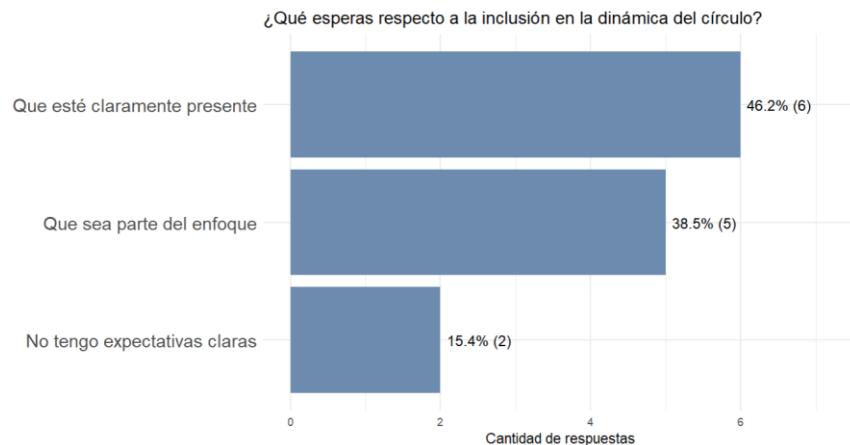
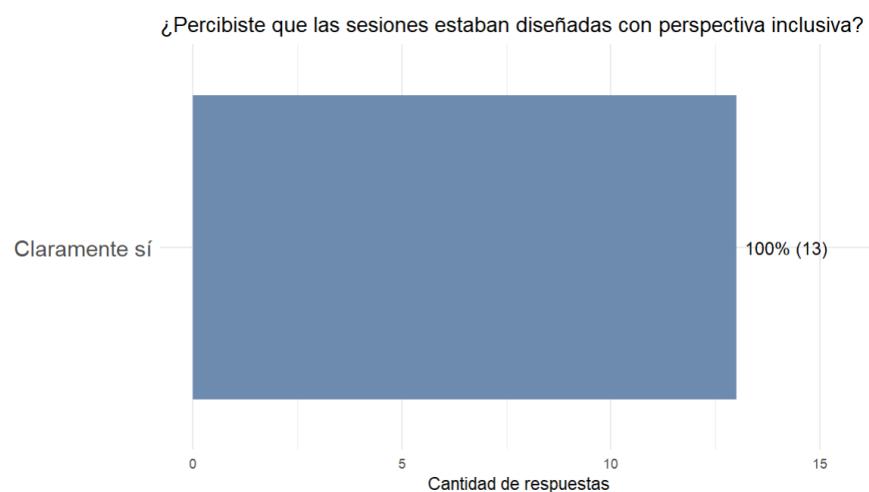


Figura 29

Pregunta 15 (Postest)



La Pregunta 15 permite comparar las expectativas de inclusión de los participantes antes y después del círculo.

Previo a la experiencia, el 46.2 % de los integrantes manifestó que esperaban estar incluidos en la dinámica grupal, lo cual revela una expectativa positiva. Por otro lado, un porcentaje mayor (53.8 %) expresó que deseaba que la inclusión fuera parte central del enfoque del círculo, que la experiencia de participación estuviera estructuralmente pensada

para incluir a todas las voces. Sin embargo, un 15.4 % mencionó no tener expectativas al respecto, lo que podría indicar cierta incertidumbre o falta de experiencia previa en dinámicas grupales con enfoque inclusivo.

Tras la implementación del círculo de lectura, los resultados evidencian un logro rotundo en términos de percepción inclusiva: el 100 % de los participantes afirmó que las sesiones sí estuvieron diseñadas con perspectiva inclusiva. Este resultado revela una transformación en la percepción de los participantes, quienes pasaron de tener expectativas variadas a experimentar de manera directa y unánime un espacio genuinamente inclusivo.

Pregunta 16: ¿Consideras que una experiencia como esta podría ampliar tu mirada sobre la diversidad humana? / ¿La experiencia promovió una mirada diferente sobre la diversidad humana?

Figura 30

Pregunta 16 (Pretest)

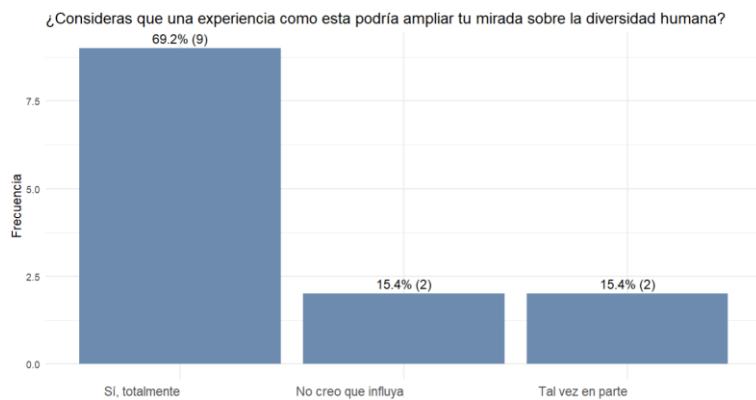
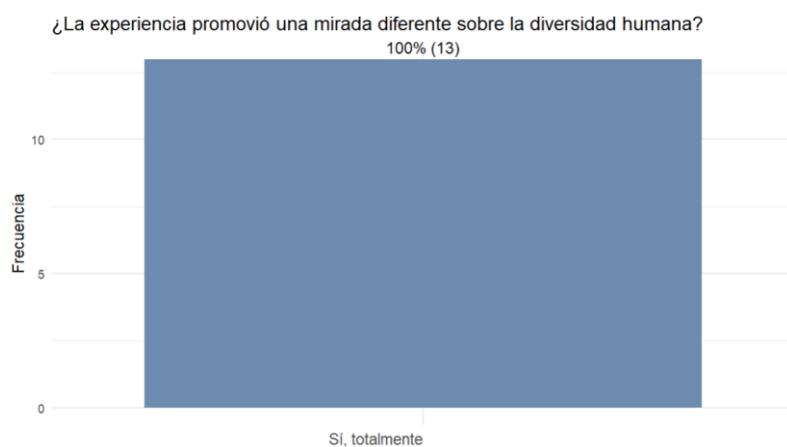


Figura 31

Pregunta 16 (Postest)



La Pregunta 16 explora cómo una experiencia colectiva como el círculo de lectura puede influir en la ampliación de la mirada sobre la diversidad humana, tanto desde la expectativa inicial como desde la vivencia concreta tras participar en el proceso.

Antes de iniciar el círculo, una mayoría significativa (69.2 %) de los participantes ya mostraba una disposición positiva, al considerar que esta experiencia podría enriquecer su visión respecto a la diversidad humana. Sin embargo, un 15.4 % manifestó dudas (respondiendo que "tal vez, en parte") y otro 15.4 % indicó directamente que no creía que influyera, lo que sugiere que una parte del grupo tenía resistencias o desconocimiento sobre el potencial formativo de este tipo de espacios.

Después de participar en el círculo de lectura, la percepción de los participantes cambió de manera contundente: el 100 % afirmó que la experiencia promovió totalmente una mirada diferente sobre la diversidad humana. Este resultado indica no solo un alto grado de satisfacción con el proceso, sino también una transformación profunda en la sensibilidad social del grupo.

Este cambio sugiere que las lecturas seleccionadas, las dinámicas de diálogo y la interacción respetuosa entre los participantes permitieron visibilizar, cuestionar y valorar las múltiples formas de ser, pensar y vivir. El círculo de lectura funcionó, así como un espacio de

formación ética y ciudadana, donde la diversidad no solo fue un tema tratado, sino una experiencia vivida y resignificada por todos los asistentes.

El objetivo 4: Incentivar el uso de las TIC como herramientas de colaboración y participación sobre las cuales se basa el círculo de lectura; esto con base en los modos de lectura y escritura digital y el acceso a plataformas de videoconferencias y reuniones virtuales.

Las preguntas que se manejan para resolver el objetivo cuatro son las que se muestra a continuación junto con la sección del instrumento que corresponde cada pregunta:

Sección 6 Uso de TIC y lectura digital:

Pregunta 23: ¿Qué importancia crees que tendrán las herramientas digitales para tu participación? / ¿Qué tan importantes fueron las herramientas digitales (plataformas, chats, documentos compartidos) para tu participación en el círculo de lectura?

Figura 32

Pregunta 23 (Pretest)

¿Qué importancia crees que tendrán las herramientas digitales para tu participación?

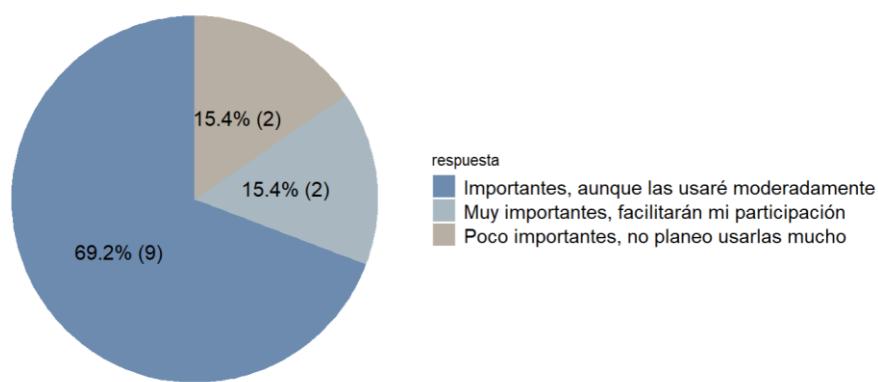
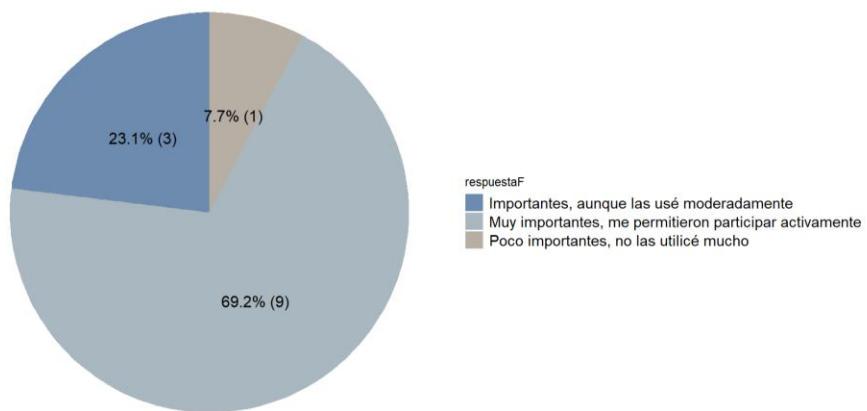


Figura 33*Pregunta 23 (Postest)*

¿Qué tan importantes fueron las herramientas digitales (plataformas, chats, documentos compartidos) para tu participación en el círculo de lectura?



La Pregunta 23 permite valorar el papel que tuvieron las herramientas digitales (plataformas virtuales, chats, documentos compartidos, etc.) en la participación dentro del círculo de lectura, contrastando las expectativas iniciales con la experiencia vivida.

Antes de iniciar el círculo, la mayoría de los participantes (69.2 %) consideraba que estas herramientas serían importantes, aunque su uso sería moderado, mientras que solo un 15.4% las percibía como muy importantes para facilitar su participación. Otro 15.4 % mostraba un uso limitado o escaso interés en ellas, considerándolas poco importantes. Estos datos reflejan un panorama inicial con expectativas diversas y relativamente contenidas sobre la utilidad real de las tecnologías para el trabajo grupal.

Después de llevar a cabo el círculo de lectura, la percepción cambió significativamente: el 69.2 % de los participantes reconoció que las herramientas digitales fueron muy importantes y les permitieron participar activamente, mientras que el 23.1% mantuvo una valoración positiva, aunque moderada. Solo un 7.7% expresó haberles dado poco uso. Este cambio indica un reconocimiento más claro del valor de las TIC en el contexto educativo y colaborativo.

Estos resultados indican que, más allá de las expectativas iniciales, las herramientas digitales jugaron un papel decisivo en el desarrollo del círculo, promoviendo la participación, el acceso a materiales y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la experiencia contribuyó también a fomentar habilidades digitales y a naturalizar el uso de plataformas, chats y documentos compartidos como medios válidos para el aprendizaje crítico y colaborativo.

Pregunta 24: ¿Crees que el uso de plataformas digitales facilitará el diálogo y la colaboración? / ¿Crees que el uso de plataformas digitales (como Zoom, Google Meet, etc.) favoreció el diálogo y la colaboración en el grupo?

Figura 34

Pregunta 24 (Pretest)

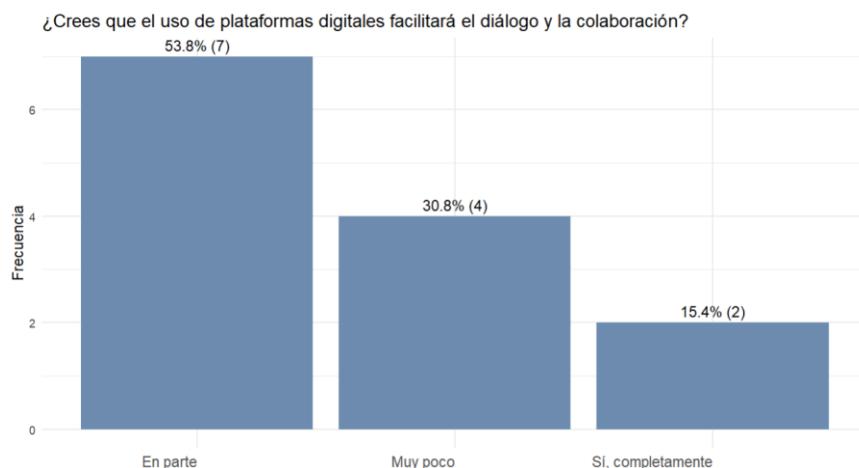
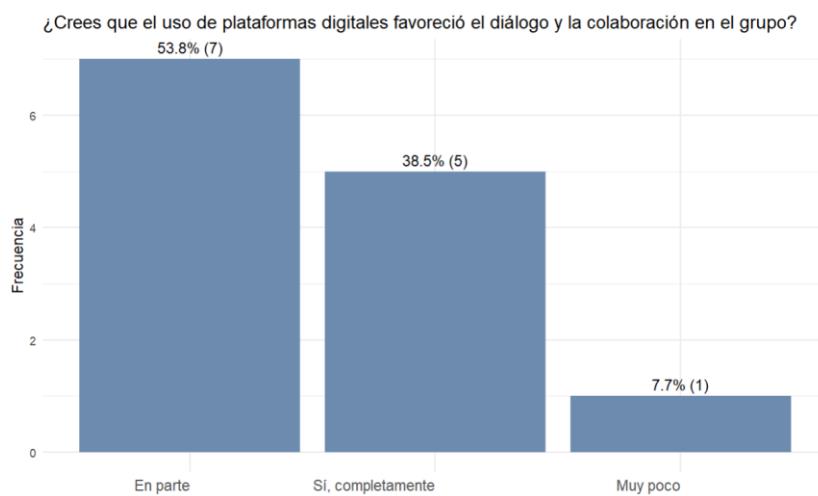


Figura 35

Pregunta 24 (Postest)



Antes del círculo de lectura, el 53.8 % creía que las plataformas digitales favorecerían solo en parte el diálogo y la colaboración, el 30.8 % opinaba que muy poco, y solo el 15.4% confiaba plenamente en su utilidad.

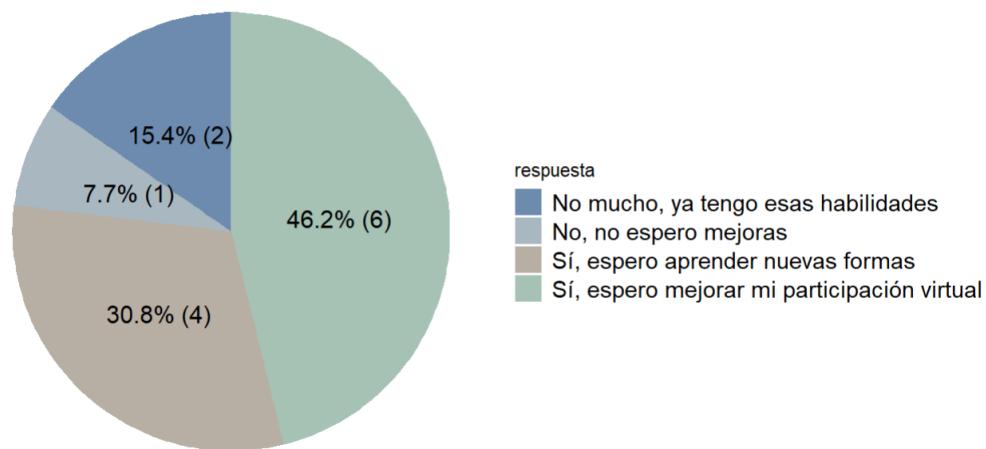
Después de la experiencia, aumentó la valoración positiva: el 38.5 % consideró que sí favorecieron totalmente el diálogo, el 53.8 % dijo que fue en parte, y solo un 7.7 % mantuvo una opinión negativa.

Estos resultados muestran una mejora en la percepción del uso de las TIC, aunque todavía existen limitaciones en la interacción digital.

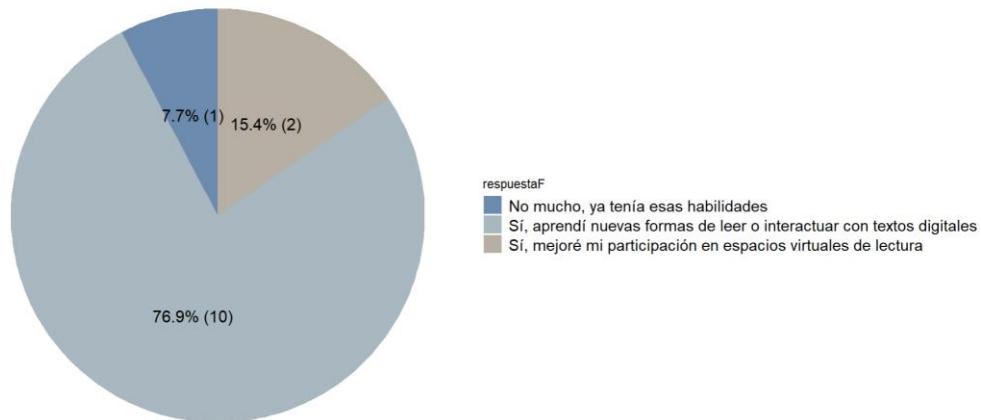
Pregunta 25: ¿Esperas aprender o mejorar habilidades de lectura o escritura digital? / ¿Aprendiste o mejoraste alguna habilidad relacionada con lectura o escritura digital durante el proyecto?

Figura 36*Pregunta 25 (Pretest)*

¿Esperas aprender o mejorar habilidades de lectura o escritura digital?

**Figura 37***Pregunta 25 (Postest)*

¿Aprendiste o mejoraste alguna habilidad relacionada con lectura o escritura digital durante el proyecto?



Antes del círculo de lectura, el 46.2 % de los participantes esperaba mejorar su participación en entornos virtuales, mientras que el 30.8 % tenía la expectativa de aprender nuevas formas de lectura o escritura digital. Un 15.4 % consideraba que ya dominaba estas habilidades y no esperaba grandes cambios.

Tras participar en el proyecto, el 76.9 % señaló que efectivamente aprendió nuevas formas de interactuar con textos digitales, y el 15.4 % indicó que mejoró su participación en

espacios virtuales de lectura. Solo un 7.7 % mencionó que no percibió mejoras, pues ya contaba con dichas habilidades.

Estos resultados muestran que la experiencia contribuyó significativamente al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales en la mayoría de los participantes.

Conclusión

Objetivo 1 (Competencias lectoras):

Los cambios en P1, P5 y P6 muestran que los participantes dedicaron más tiempo a la lectura, adoptaron una mirada más crítica y profundizaron en sus procesos interpretativos. Esto comprueba el fortalecimiento de la interpretación, la evaluación y la fluidez lectora.

Objetivo 2 (Pensamiento crítico y argumentación):

El aumento de quienes se sintieron acompañados (P17), la alta calificación del diálogo respetuoso (P18) y la libertad para expresarse (P19) indican que se creó un entorno de discusión efectivo. Los participantes potenciaron su capacidad de argumentar, compartir ideas y construir razonamientos críticos.

Objetivo 3 (Sensibilización social y prácticas éticas):

Las respuestas unánimes o casi unánimes en P8, P9, P10 y P16 demuestran que, tras el círculo, todos reflexionan profundamente sobre exclusión, vinculan lecturas con problemáticas sociales y muestran una conciencia crítica frente a discursos dominantes. Además, P13–P15 confirman que se garantizó inclusión y respeto a la pluralidad, evidenciando una clara transformación ética y actitudinal.

Objetivo 4 (Uso de TIC):

Los resultados en P23, P24 y P25 prueban que los participantes valoraron y aprendieron a usar herramientas digitales para colaborar, dialogar y leer/escribir de forma digital. La mayoría mejoró sus habilidades y reconoció la utilidad de plataformas como Zoom o documentos compartidos.

En conjunto, todos los objetivos fueron alcanzados, pues se registraron cambios positivos antes y después del círculo de lectura en cada dimensión planteada: competencias lectoras, pensamiento crítico, sensibilización social y manejo de TIC.

3.4 Cuerpo de la intervención

3.4.1 Sesión 1: La noche de los cincuenta libros de Francisco Tario (Virtual)

En la sesión 1, después de la sesión de presentación, se discutió el cuento “La noche de los cincuenta libros de Francisco Tario (2018). La introducción de la primera sesión se hace la presentación del autor de manera simple para que los participantes conozcan brevemente el contexto del cuento, en especial las características del estilo del escritor, la época en la que fue publicada la obra y las percepciones generales de la crítica.

A manera de resumen, “La noche de los cincuenta libros” de Francisco Tario cuenta la historia de Roberto, un niño con deformidades físicas que se enfrenta al rechazo familiar y social. Desde el inicio, Roberto, como narrador en primera persona, se describe con rasgos corporales que lo convierten en un sujeto marcado por la fealdad: “De pequeño era yo esmirriado, granujiento y lastimoso. Tenía los pies y las manos desmesuradamente largos; el cuello, muy flaco [...] Mis cabellos eran ralos y crespos y mis dientes amarillos, si no negros”. Roberto crece en un ambiente de violencia, sus padres y sus profesores lo golpean, sus compañeros se burlan de él. Todos en el pueblo le gritan una palabra que lo saca de quicio “histérico”. Disfruta de torturar y matar animales, orina a su hermana, reacciona con rabia a sus semejantes.

La estrategia central de la intervención es la pregunta abierta. Esto no significa que desde el comienzo se pida un análisis estructural del relato, sino que se pide una apreciación que permita generar un espacio de interpretación personal y emocional (Clinton-Lisell, 2021). Estas preguntas funcionan como banderas o puntos de anclaje que guían la conversación y brindan orden a los comentarios. Así, desde la perspectiva del estudio pedagógico, la

pregunta estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje; o sea, se trata de una herramienta de primer orden para aprender a aprender (Doherty, 2017; Zuleta Araújo, 2005).

En este sentido, la primera pregunta es la siguiente: “¿Cuál fue su primera impresión, a qué sentimientos los llevó?, ¿cómo se sintieron o qué efecto les causó la primera descripción del protagonista en primera persona?”. Dentro del contexto de la sesión, esta pregunta gira en torno a una propiedad pluridimensional (Miyazaki, 2023; Murdock-Perriera, 2025), ya que invita al lector a responder en distintos niveles: impresión general, emoción, corporalidad y la resonancia. A través de esto, se genera una segunda propiedad, el descentramiento epistémico hace referencia a una pedagogía horizontal que se caracteriza por darle al mediador o facilitador un rol más matizado; es decir, promueve la participación con base en una relación dialógica con el mundo interno y externo de los participantes (García Carrión et al., 2020; Hagège, 2013, 2023)

De estas dos, se desprende una tercera propiedad de la pregunta: la activación de la afectividad como puerta de acceso al texto. ¿Cómo influyen las respuestas emocionales personales en la interpretación de los textos literarios? Cuando los lectores comprometen la emocionalidad con el texto, entonces ellos brindan sus propias experiencias, sentimientos y antecedentes culturales en el proceso lector. Este lente personal permite la interpretación de temas y personajes en formas que resuenen con la vida del sujeto lector, enriqueciendo la comprensión del texto (Moustafa & Naima, 2022).

La primera participante en tomar la palabra fue Alison. Ella comenta que el personaje principal le recuerda a un niño herido. Esta idea viene de su formación como docente en la cual se ha encontrado muy cerca de situaciones de violencia hacia las infancias. Ella reconoce que la lectura le provoca sentimientos ambivalentes, por un lado, le da lástima saber sobre el protagonista de este cuento; por otro, confiesa que, en la vida real, el cuerpo de una persona con las características del protagonista de esta obra le causaría incomodidad.

De manera similar, Gabriela² comenta que identificó “características físicas de ciertas enfermedades”. Su comentario está en función de una reflexión de acuerdo con la materialidad del cuerpo del personaje. Desde esta línea argumentativa, ella introduce que la condición de anormalidad convoca una diferenciación corporal que genera rechazo entre los otros personajes del texto y entre los lectores. Gabriela menciona haber sentido curiosidad y lástima, lo cual establece nuevamente un vínculo ambiguo entre un sentimiento primordial de empatía y una razón para dudar y expresar incomodidad. En sus palabras, el personaje central “ya sabe que no es querido, ya sabe que la gente lo ve raro”. Se considera que en los comentarios de Gabriela se puede encontrar una aproximación a la empatía crítica; es decir, la capacidad para comprender y compartir las emociones de los demás, pero reconociendo dimensiones sociales y afectivas (Leake, 2015; Zhou Dr, 2022).

También Melisa encuentra factores sociales que determinan el sufrimiento del personaje; ella dice “creo que predominaba más la empatía, porque estoy tratando de entender el personaje bajo su circunstancia de rechazo”. Un componente crucial de la comprensión de los demás que se deriva de la ficción es que, en lugar de simplemente emitir juicios de personalidad basados en la observación sobre los demás a partir de su comportamiento, como solemos hacer en el día a día, podemos llegar a conocerlos desde dentro, un proceso fundamental aquí es la empatía: sentir con otra persona (Oatley, 2017).

Jamiled también muestra un nivel considerable de empatía en sus comentarios, a la vez que reproduce sentirse conflictuada debido a que, en una parte del cuento, el protagonista torturaba animales. Ella describe “Y no sé, fueron demasiados sentimientos encontrados, pero sin duda siento un cierto remordimiento por cómo trataba a los animales. Pero también sentí como cierta tristeza, porque siendo un niño tan joven o siendo una persona muy chiquita, ya

² Las participaciones de Gabriela están grabadas y transcritas; sin embargo, nunca contestó el cuestionario y no cuenta con registro de asistencia. Esto impide analizar con plenitud de desarrollo lector, ya que abandonó el grupo.

tenía esos problemas de autoestima”. En su sentir, Jamiled reconoce el sufrimiento, manteniendo una postura crítica hacia las estructuras o comportamientos que la causan. Fernández Quintanilla (2025) argumenta que la empatía narrativa puede entenderse como un espectro de intensidad y forma que va de la empatía enactiva, que implica la simulación vivida de la experiencia del personaje, a la empatía atributiva, en la cuál se asigna un estado mental; la empatía enactiva siempre incluye a la atributiva, pero no siempre pasa al revés. Así, el extremo enactivo del espectro de la evidencia lingüística de empatía se corresponde con la presencia y agrupación acumulativa de los rasgos de empatía «explícitos» e «implícitos», algunos de los cuales aparecen varias veces en el mismo turno conversacional.

De manera general, Tonatiuh, Tomás y Laura hacen hincapié en las características incómodas del personaje. El común denominador entonces sería que la lectura pone en juego una serie de determinaciones acerca de la ética y las formas de comprender a ciertos individuos culturalmente considerados despreciables o repudiables. Además de la corporalidad anormal del protagonista del cuento, su comportamiento violento genera sentimientos de rechazo. No obstante, el común denominador de este sistema “cuerpo-mente-praxis” se encuentra bajo un velo que podría traducirse como “no lo justifico, pero lo entiendo”.

Este tipo de conflictos estarán presentes a lo largo de todas las sesiones del círculo de lectura: la tensión entre el rol identitario del lector y la figura disruptiva del personaje. Desde el inicio, los participantes se enfrentan a una empatía paradójica; esto pues si bien experimentan compasión ante la condición del personaje y logran establecer una conexión emocional, al mismo tiempo experimentan rechazo, lo que conduce a un conflicto emocional. Esta disonancia se produce particularmente frente a personajes que encarnan formas de otredad que desestabilizan los marcos culturales, estéticos o éticos del lector. Esto se debe a que el sentimiento mismo y el desarrollo de la empatía se ven enmarcados fundamentalmente

bajo un sistema de comprensión social, y, en consecuencia, puede ser limitado por prejuicios personales y diferentes emergencias culturales (Liljenquist, 2025).

En continuidad con este razonamiento, La investigación de Cikara et al. (2011) revelan que los mecanismos empáticos pueden verse reducidos frente a grupos percibidos como desviados, repulsivos o amenazantes (Feng et al., 2016; Hudson et al., 2019). Inclusive, Lindhé (2021) destaca que la lectura de obras literarias también puede estar implicar en el proceso de creación del otro; y esto significa que, al sentir empatía por ciertos personajes, se desestima las experiencias y la humanidad de otros dentro de la narrativa. Esta dualidad muestra que la empatía direcciona a la emocionalidad a diversas manifestaciones de la otredad, en lugar de fomentar una conexión con todos los seres humanos representados en la obra.

Siguiendo con los comentarios de los participantes, Johana formula una participación con cuatro características: 1) establece una hipótesis por medio de un intercambio de conocimiento con el texto (Rosenblatt, 1988), pues argumenta que la narrativa del cuento estaría encaminada hacia la figura del vampiro; 2) identifica símbolos culturales intertextuales (Mamatkadirovna & Bahodirovna, 2021), pues relaciona la primera descripción del personaje con la pintura “El grito”, de Edvard Munch; 3) formula preguntas interpretativas abiertas (Kendeou & O’Brien, 2018; Serafini, 2012), lo que evidencia una comprensión crítica compleja; 4) interactúa de manera efectiva con las preguntas del mediador, de esta manera ajusta su respuesta y reformula su pensamiento en función del diálogo (Bruns, 2011).

Johana³ abre varias vertientes hacia la apropiación y comprensión del texto. Ella expone que “el hecho de que te veas de determinada manera te lleva a hacer ciertas cosas”.

³ Cabe mencionar que tanto Johana como Gabriela asistieron únicamente hasta la sesión 3 en formato virtual. Cuando el círculo de lectura se volvió presencial, ambas desertaron. Esto impide tener un desarrollo completo de su desarrollo lector.

La interpretación del participante cumple una función que vincula el texto y la experiencia. Esto se encuentra en dos líneas de investigación de acuerdo con las propuestas teóricas de la lectura: por un lado, dentro de la resonancia personal, el comentario demuestra cómo las emociones, recuerdos y vivencias se imbrican de la significación de los símbolos y temáticas del texto, movilizando el conocimiento dentro de un marco social (Paramalingam, 2023; Seilman & Larsen, 1989); por otro, la teoría transaccional (Kulkarni, 2024; Mart, 2019).

De una manera similar a Johana, Sofía destaca los comportamientos violentos del protagonista de la historia. Ella comenta que un momento en el cuento en el cual el protagonista narra que tortura y asesina a un ave, y posteriormente se masturba. El placer patológico al inflictir dolor hace que Sofía experimenta una empatía disonante.

Dentro de la filosofía del arte, la experiencia estética de la incomodidad y la disruptión funciona para llevar al público o, en este caso, a las lectoras a la confrontación con verdades incómodas, desafiando ideas preconcebidas y alterando convenciones establecidas (Walker, 1999). Cuando se explora el rol del arte en la transformación, se encuentra que el malestar cognitivo constituye un poderoso desencadenante para ampliar las perspectivas e incitar el cambio (Pizzolante et al., 2024). Entonces el arte y la literatura evocan malestar para apoyar en la formación del pensamiento crítico, desafiando normas sociales y convenciones establecidas; esto a través de la exploración del dolor, el sufrimiento, y aspectos oscuros de la condición humana (Andreescu, 2023; Schleifer, 2018).

La incomodidad como elemento transformativo. Greene (2014) argumenta que los dilemas morales que llegan a causar malestar o disgusto generan o movilizan un diálogo interno entre emociones intuitivas y razonamientos éticos. Así, la incomodidad se vuelve un factor fundamental para iniciar un proceso de cambio dentro de márgenes éticos y de sensibilización, pues a través de esta serie de emociones ligadas al repudio y la sordidez de la condición humana se facilita el entendimiento de aquello que escapa por completo a los

esquemas de conocimiento del Yo (Cavé, 2024; Mercer & McDonagh, 2021; H. F. Wilson, 2020).

En esta misma línea de pensamiento, para Fialho (2019), la lectura transformativa articula la conformación de la percepción que tiene los lectores sobre sí mismos y sobre los demás. El ciclo transformativo se ve impregnado de flujos emocionales, recuerdos de la infancia, el placer del juego de palabras, fortaleciendo así el sentido de identidad y conexión social (Schrijvers et al., 2017). Se trata de una lectura sensible que pone en comunión elementos de percepción, pero también herramientas y ejercicios interpretativos que resultan en una experiencia estética dialógica que propone una agencia sobre el texto; y esta agencia permite, en efecto, “llenar espacios vacíos” en el texto, pero también habilita la gestación de potencias de tránsito y resignificación (Duggan, 2022; Tosenberger, 2014).

De esta argumentativa ligada al flujo de diálogo de los participantes, se propone la idea de “lectura política”. Se plantean entonces cuatro ejes teóricos de este nuevo término: eje crítico analítico, se concentra en las habilidades para el análisis basadas en las competencias lectoras, el establecimiento de vínculos entre el contenido literario y las realidades sociales y políticas (Luke, 2018); eje de conciencia de estructuras de poder, en la cual se identifican y cuestionan relaciones, fenómenos sociales sobre la injusticia, historia, y dinámicas de violencia (Freire, 2022); eje de confrontación con el otro, se enfoca en la capacidad de exposición de la lectura para agregar al lector a una serie de simulaciones cognitivas de lo desconocido, promoviendo el desarrollo de la empatía y la comprensión más profunda de las manifestaciones de la condición humana (Kidd & Castano, 2013); eje de socialización de la lectura, se trata de la extensión de la lectura más allá del sujeto, fomentando el diálogo y la práctica colectiva (Mehta et al., 2021; Vasquez, 2003; Vasquez et al., 2019)

Retomando el comentario de Sofía, ella apunta que “el cuento básicamente habla acerca de un niño al que maltratan porque es violento [...] Pero también como que la palabra

histérico lo vuelve un lema para seguir siendo así o incluso empeorar". Esto demuestra una capacidad considerable para ir del plano afectivo al reflexivo: por un lado, destaca la violencia y expresa de forma súbita su repulsión al sadismo del protagonista; por otro, es capaz de contextualizar la violencia, al vincular los actos del protagonista con la exclusión familiar; cuestiona el determinismo, pues rechaza que el trauma justifique la残酷; denuncia mecanismos de deshumanización, ya que señala cómo el lenguaje define y perpetúa la estigmatización.

El comentario de Sofía también demuestra que la lectura tiene un carácter polifónico. Witte et al. (2006) proponen la existencia de seis niveles en términos de comprensión, interpretación y apreciación lectora: 1) lectura experiencial, reacción emocional y reflexión "limitada"; 2) lectura identificadora, comprensión de tramas simples, identificación de temas realistas, y juicio de acuerdo a la experiencia propia; 3) lectura reflexiva, establece conexiones temáticas, reconoce estructuras narrativas, debate temas éticos; 4) lectura interpretativa, analiza técnicas narrativas, comprende simbolismos, discute significados profundos; 5) lectura literaria, interpreta intertextualidad, contexto histórico y lenguaje poético; 6) lectura intelectual, se abre a la literatura mundial y mantiene un rango de multiinterpretabilidad.

La investigación argumenta (Witte et al., 2006) que los niveles no corresponden a edades fijas, sino al nivel de desarrollo lector; y, lo más importante, en un texto pueden presentarse distintos niveles de lectura. No obstante, la tendencia a jerarquizar el proceso lector de interpretación y análisis puede simplificar la propia idea de desarrollo en los contextos de literacidad. Compton-Lilly et al. (2020), además de cuestionar las perspectivas reduccionistas de la lectura y criticar la literacidad estructurada, proponen que la lectura es un proceso que integra factores cognitivos, sociales, emocionales y neurocientíficos. Bajo esta perspectiva, la lectura es compleja, multidimensional y se encuentra interconectada con

diferentes factores y condiciones: no se trata de una serie de niveles, sino una red de formas entrelazadas que coexisten en la práctica. Los autores demuestran que la lectura efectiva surge cuando los sujetos lectores movilizan múltiples recursos simultáneamente: afectivos, cognitivos, lingüísticos y experienciales.

De manera similar, Cope y Kalantzis (2020) proponen un modelo de transposición constante. Esto se refiere a la capacidad del lector para activar la multimodalidad como base epistemológica, se lee con el cuerpo, el entorno y las emociones, no solo con la mente. Así el modelo reconoce cinco funciones que atraviesan el proceso de significación: referencia, agencia, estructura, contexto e interés. El desplazamiento de lector de lo emocional a la interpretación “técnica” constituye por tanto una transposición ontológica, porque afecta la manera misma en lo que concebimos como significado en tanto se reconfigura el modo en el que el texto existe para los lectores.

También el modelo reticular de la lectura propone que el proceso sociocognitivo juega un papel esencial en el desarrollo de la capacidad de lectura (Yu et al., 2023). Bajo esta premisa, existe una relación positiva entre la dimensión analítica y la afectiva, pues la capacidad de comprender, dialogar y apropiarse de un texto forma parte de componentes funcionales de predisposiciones cognitivas que acercan al lector a grados diversos de comprensión (Pickren et al., 2022).

En virtud de lo ya expuesto, se puede analizar la participación de Lorena desde varias vertientes. Ella comenta que está de acuerdo con los planteamientos de sus compañeras; y, esto tiene varias repercusiones: la modalidad virtual permite obtener participaciones más ordenadas debido a que Zoom tiene una herramienta llamada “levantar mano”, la cual permite poner las ventanas en fila y dar la palabra de acuerdo con la petición; sin embargo, la sala de reuniones impide llevar a cabo conversaciones más fluidas, pues limita las intervenciones a una por una. Siguiendo con los contextos multimodales, Lorena comenta que

su estrategia de lectura consistió en, primero, escuchar el audio del cuento y, después, realizar una segunda lectura antes de ingresar a la sesión.

Lorena accede a la experiencia estética por medio de otro sentido, lo cual demuestra que la comprensión puede diversificarse en términos corporales. La lectura multimodal ofrece varias áreas de oportunidad para la generación de significado dentro de determinaciones semióticas (K. P. Alexander, 2023; Van Den Broek et al., 2014). Kress (2000) dice que los modos semióticos tienen diferentes potenciales, por lo que ofrecen diferentes tipos de posibilidades de expresión humana e interacción con el mundo, y a través de esta interacción diferencial con el mundo, facilitan diferentes posibilidades de desarrollo. Cada modo semiótico, es decir, tiene diversas posibilidades de representación que amplían y limitan, habilitan y restringen, sus posibilidades de construcción de significado. Los textos de audio utilizan la modalidad del sonido como su principal canal semiótico. Estos textos tienen la capacidad de transmitir acento, tono, emoción, estado de ánimo y argumentos implícitos mediante el uso de la voz, el silencio, la música y los sonidos que caracterizan un lugar, evento o actividad en particular (K. P. Alexander et al., 2011).

La idea de la lectura a través de la escucha mantiene un vínculo importante con la literacidad *crip* porque significa formas diferentes de experimentar y entender en mundo. Se lee con el cuerpo, no solo con los ojos, sino que, con los oídos, los órganos internos.

Al mismo tiempo, esto soporta la tesis de que los espacios y prácticas inclusivas benefician plenamente a personas con y sin discapacidad (Leclerc & Moreau, 2011). En este caso Lorena, no presenta ningún tipo de discapacidad, pero herramientas de tecnología inclusivas apoyan su lectura y posterior participación dentro del círculo.

Lorena hace varios apuntes interesantes con respecto al cuento. Primero realiza una comparación breve de su expectativa al iniciar el cuento “yo también en algún momento pensé que iba a hablar de que él era un monstruo [...] Dije a lo mejor y hay un giro, y *pum*, él

no era real, solo quería una familia". La capacidad de establecer hipótesis revela una lectura analítica basada en conocimiento previo (Rosenblatt, 1982), en este caso particular, Lorena plantea una estructura similar a la de los cuentos del género de lo fantástico. Al igual que otras participantes, Lorena genera preguntas "¿Qué tanto era cierto de lo que él decía o describía?", aquí cabe aclarar que, en efecto, el texto se trata de un cuento fantástico, cuyo objetivo, de acuerdo con Todorov (Todorov, 1994), es ocupar el tiempo de la incertidumbre y la vacilación, tanto para el personaje como para el lector. Esto indica que Lorena, sin saberlo experimenta toda una línea de transgresión, propia de este género, y es capaz de identificarla, lo que también revela apreciación y comprensión lectora.

Siguiendo con su participación, Lorena hace conexiones tanto personales como culturales. Ella comenta que tiene un tío quien posee ojos azules, y él le confesó que, en el pasado, sentía que "eso era algo feo, algo desagradable, porque cuando él llegó a la escuela lo rechazaban por eso". Aquí Lorena relaciona la obra literaria con expresiones de discriminación que ella conoce. El sujeto lector tiene la capacidad de proyectar representaciones mentales coherentes del texto en su memoria; se compone de dos tipos principales de procesos mentales (Kendeou et al., 2014): 1) procesos de bajo nivel, decodificación o reconocimiento de letras y palabras; 2) procesos de alto nivel, inferencias que permiten al lector conectar una parte del texto con otras partes y con el conocimiento previo (Van Den Broek, 1997; Van Den Broek et al., 2012; Van Moort et al., 2025), y los procesos de la función ejecutiva, como la capacidad de organizar y reflexionar sobre la información dentro de los límites de la memoria de trabajo del lector (Brunfaut et al., 2021; Cain et al., 2004; Linares & Pelegrina, 2023; Linderholm et al., 2008).

Recapitulando, Lorena precisa inferencias sobre las estrategias narrativas del texto, cuestionamientos sobre la veracidad del narrador, mantuvo múltiples ideas del texto y

comparativas con experiencias personales, conectó escenas distintas del cuento con otras manifestaciones artísticas, formuló hipótesis sobre la praxis del protagonista.

A continuación, Mireya replica el comentario de Lorena. Mireya, una participante con discapacidad visual, también utilizó el audio para acceder al cuento. Ella concuerda con el rol de la familia en los diferentes comportamientos de Roberto y reconoce que tiene una especie de “Sed de venganza”. Ella también relaciona “la imagen de degradado” fue un proceso de deshumanización que llevó a Roberto a su condición presentada en el cuento, pues si bien pueden existir aspectos médicos que se presenten desde el nacimiento, fue el contexto social y cultural del protagonista lo que lo llevó a reaccionar de maneras violentas. Mireya reconoce que la familia tiene un gran peso en todo lo que es el protagonista; aquí, de manera indirecta, se plantea una pregunta que se encuentra dentro de los parámetros de la filosofía ética: “¿Podemos perdonar o excusar a personas violentas por sus comportamientos por ser estos el resultado de contextos adversos, opresivos o traumáticos?”. Además de los cuestionamientos sobre el cuerpo, lo que está en juego en esta sesión es ese dilema que parece plantearse en la mayoría de las participaciones. Mireya advierte que “la forma fría en la que trata a su hermana, a los animales y cómo lo disfruta, porque tanto odio ha generado en él que ya no le importa establecer una diferencia entre cómo lastima a humanos o a animales”.

De manera subsecuente, se genera un debate entre Gabriela y Johana. Gabriela argumenta que “Pues creo que tal vez el niño sí es un mentiroso. Tal vez el niño sí nos exageró las cosas. Tal vez las cosas que estaban pasando no eran tan grandes. Pero ¿Por qué para él sí lo eran? Y ¿Por qué el niño no era un mentiroso? Porque para los niños sus mentiras se vuelven realidad”. Mientras que Johana sostiene que

Creo que genuinamente sintió todo aquello, porque al final del día estaba en un ambiente violento, y no estaba justificado; él solo era diferente [...] Entonces, justo,

que las personas sean violentas con él siento que hasta cierto punto hacen que él sea violento con el mundo. Igual coincido con lo que dijeron Lore y Mireya hace rato de que tu pasado no exime las acciones que tienes en el presente, pero al final de cuenta la violencia con la que lo criaron, pues, solo por ser distinto, lo llevan a, justo, generar este tipo de resentimiento que siento que el personaje sí lo muestra. O sea, llega un punto en el que dice saben qué o sea genuinamente me odian por existir. Voy a aislarme y voy a desaparecer porque al parecer les incomodo lo suficiente como para yo sentirme mejor estando solo.

Ambas participantes tienen perspectivas diferentes que se agregan a la interpretación comunitaria del cuento. Este intercambio analítico de la obra narrativa respalda la propuesta de que el círculo de lectura constituye un microcosmos democrático. En primera instancia, la propiedad interactiva de los discursos permite la integración de aspectos políticos, tales como el debate. Kuhn (1991) establece que los debates ayudan a desarrollar la metacognición y la reflexión sobre perspectivas múltiples. Gabriela plantea la construcción de una ficción a partir de la narración del protagonista del cuento; Johana, desde otro punto de vista, desglosa de manera argumentativa que las experiencias en la historia son genuinas y reflejan un entorno hostil. La cualidad más importante de este flujo de participaciones es la exploración de la complejidad del personaje, y esto es propio de las comunidades interpretativas donde los lectores comparten y negocian significados (Daniels, 2002, 2006; Kucuk, 2025; Marinkova & Leslie, 2021; Turk, 2023).

En la discusión también se pueden encontrar características del concepto de agonismo, propuesto por Mouffe (2000, 2005, 2013), que fomenta la pluralidad de identidades y valores que inevitablemente entran en conflicto. Desde esta perspectiva teórica, se argumenta que el conflicto es la base de lo político, y su reconocimiento y canalización adecuada son puerta de entrada para que voces disidentes puedan yuxtaponese, encontrar,

conectarse, pero sin necesidad de consenso entre sí, en torno hacia escenarios de poder (August, 2024; Honig, 1993; Mouffe, 2016; Sant & Tryggvason, 2024). El círculo de lectura es un espacio político en cuanto los sujetos lectores logran no solo establecer una conexión con los personajes en la obra ficcional, sino que también dialogan y entran en conflicto con otros lectores, así comienza un proceso intersubjetivo que da paso al reconocimiento de la otredad como fuente de conocimiento y la co-construcción de significado.

Siguiendo con la sesión, Melissa apunta su comentario hacia la edad del protagonista. Ella dice “Roberto era un niño, pero además de lo que veo como un inocente [...] Estaba recibiendo las cargas tanto de sus padres, como de las personas que lo interrumpían, lo callaban y luego esta poca autoestima hacia su físico”. Aquí la conversación retorna a los aspectos de la empatía sobre la posibilidad de entendimiento, pero no de justificación. Esto da cuenta del potencial del cuento para generar ese cuestionamiento, y su posterior expresión y socialización. A partir de este comentario, el moderador pregunta “¿Cómo afecta el etiquetar a alguien? Quisiera que reflexionen un poquito, a él le dicen histérico y es una manera de delimitarlo, de reconocerlo, de establecer o vincularlo con cierta identidad, ¿qué piensan al respecto de esta palabra?”.

Arantza contesta esta pregunta con base en su formación y experiencia como docente: “a los niños al momento de evaluarlos, pues, los etiquetamos de alguna manera, entonces estas etiquetas las cargamos durante mucho tiempo, de tanto que nos la repiten la llegamos a creer”. En este comentario ella denuncia vicios del ejercicio pedagógico, pero también describe el funcionamiento de las prácticas coercitivas de etiquetado. Esta denuncia la enlaza con su experiencia dentro de este sistema: “a mí, durante mucho tiempo me dijeron que yo era una persona tímida y nerviosa, y sí lo soy, pero no a tal grado del cómo la gente decía. Entonces yo me lo llevé a creer y me dije ‘Pues si yo soy tímida y nerviosa, pues yo no voy a hablar’”. Johana, en su respuesta, toma el comentario de Arantza y también dice que su

cerrera (comunicación) da importancia a los usos de la lengua en la sociedad: “usamos las palabras para ponerle nombre a las cosas, la palabra en sí no es nada, pero la connotación que le damos es como lo que influye en nosotros y las palabras completamente pueden ser violentas”.

El mediador entonces, acercándose al final de la sesión, agrega otra pregunta: “¿Qué tipo de sociedad o qué tipo de comunidad podría evitar que alguien como el protagonista se sintiera tan aislado? ¿Qué tipo de prácticas, de políticas o tipo de sentimientos tendríamos que poner en marcha para evitar que una persona enferma, alienada pase esas situaciones?”. Esta pregunta se basa en las propuestas de la pedagogía situada, que establece que la adquisición de conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico, toma un potencial importante cuando se conecta directamente con el contexto del educando. De acuerdo con Wenger y Lave (1991) plantean que el aprendizaje funciona como un proceso social que se desenvuelve entre prácticas y simulaciones en contextos culturales cercanos y realistas (Arefian & Esfandiari, 2024; Fraihat et al., 2022; Røn-Larsen & Stanek, 2024).

Las respuestas atienden a la diversidad del grupo: Lorena arguye la importancia de poner un alto desde el inicio y reconoce el papel preventivo de los adultos y las instituciones; Melisa propone como clave una escucha empática hacia quienes no saben cómo pedir ayuda; Valeria esgrime también reforzar el rol de la familia en cuanto al cuidado y el cariño, y además agrega que existe una responsabilidad de las personas para tener empatía “siento que así, él ya no tendría como que la necesidad de descargar todo su enojo o rencor que guardaba por ser despreciado”. Antes esta argumentativa el moderador lanza un nuevo dilema a Valeria: “es un individuo peligroso si lo aceptas o no aun así podría hacerte daño”.

Ante esto, Valeria elucida el siguiente punto: “Es que siento que es peligroso por lo mismo de que como no recibía amor de las demás personas, siento que, si alguien se lo ofrecía de alguna manera como, pues, iba a dejar esas conductas agresivas”. Esta es una

respuesta emocional, pero eso no significa que carezca de fundamento; desde la perspectiva de Tronto (2013) el cuidado debe ser un principio que vertebre la estructura y la organización de las sociedades democráticas. Este enfoque se refiere a que una sociedad justa es una sociedad que cuida; y, por tanto, Valeria esboza este entender.

Finalmente, Johana integra su participación con respecto al cuestionamiento sobre la posibilidad de cambio e implementación de acciones:

Yo creo que más allá de si está loco o no, está en un contexto y tendrías que cambiar un poco del contexto para cambiar un poco de la persona, entonces; a partir de ahí siento que lo más importante es la educación. Porque también siento que el hecho de ser violento con otros va desde cierto punto porque tienes miedo. Entonces en el momento en el que erradicas este miedo a partir de literalmente ser amable o intentar entender a la otra persona es que puedes cambiar algo en tu contexto si eres amable. O sea, si tú como persona intentas ser amable, gentil, e intentas entender a los otros, siento que es lo que los demás van a intentar hacer contigo y eso también viene un poco desde la educación. Y desde la familia, desde todas estas instituciones que, idealmente tendrían que velar por ser amorosas, aunque no sea la realidad.

A modo de cierre. Breithaupt (2019) y Shuman (2005) coinciden con los participantes en la pertinencia para no glorificar las formas y las expresiones de la empatía. Por el contrario, al reconocer su naturaleza pluridimensional, se pueden enfocar factores problemáticos, como el riesgo de apropiación indebida de experiencias ajenas o el enaltecimiento del sufrimiento del otro.

3.4.2 Sesión 2: “Biografía” de María Fernanda Ampuero (Virtual)

La segunda sesión comienza con la lectura del primer fragmento del cuento “Biografía” de María Fernanda Ampuero (2021): “Qué imprudente, qué loca dirán, pero quisiera que me vieran sin documentos en un país extranjero contando y alisándome los

pocos billetes para poder pagar la habitación y comprar una barra de pan o un café solo”. La narradora-protagonista del cuento se encuentra en un país extranjera buscando trabajo:

En las páginas de búsqueda de empleo escribía todas las opiniones, escribía todas las opciones de trabajo que le podían dar a alguien como yo. Limpiar, cuidar, coser lavar, coser, vender, repartir, clasificar, recolectar, apilar, reponer, cultivar, atender, vigilar. Llamaban y preguntaban de inmediato por los papeles. Estoy tramitando mi permiso de residencia. Llámenos cuando lo tenga. ¿Papeles en regla? Todavía no. Aquí no empleamos ilegales. Así todos los días.

Después de la lectura, el moderador formula: “Vamos a comentar las primeras impresiones, que les da este encuentro con la primera página del cuento”.

La primera en participar es Laura, ella expone que la condición femenina tiene afectaciones sobre el cuerpo y su vulnerabilidad, y sobre el acceso en las áreas de trabajo: “entonces cuando dice que busca todas estas ocupaciones donde la pongan a limpiar, a cuidar, es como lo que siempre les ponen a hacer, lo que siempre nos ponen a ser como mujeres”.

Laura encuentra en el primer ingreso al texto una muestra de la “feminización de trabajo de cuidado” (Shahd, 2024; Shannon et al., 2019), pero también apunta a la “feminización de la migración” (Anastasiadou et al., 2023; Piper, 2008; Ullah & Chattoraj, 2024). El desglose de esta idea da cuenta de una lectura crítica con perspectiva de género: esta permite la interpretación de dinámicas de poder en las que interviene el reconocimiento de la interseccionalidad (la interacción de género, discapacidad, clase, sexualidad, etc.) (Hankivsky, 2022).

Tonatiuh comenta al respecto de la situación de la migración y eso desencadena una pregunta más, dice el moderador: “¿A quién llamamos migrante? [...] En qué país sienten que está la protagonista? ¿Y por qué es migrante?”.

Consiguiente, Johana dice que ella se imaginó primero en Europa, después, especificando, se imaginó Francia, debido a los fenómenos de migración que acontecen en el país: “En Francia están teniendo con, pues, esta ola como que les agarró de decir que los migrantes africanos no son franceses cuando literalmente son la gran mayoría de su población”. Después aclara su concepto de migrante: “migrantes son todas las personas que se van de su lugar de origen [...] Creo que tenemos una imagen como de migrante como muy estereotipada y siempre negativa”. La lectura de Johana, crítica del imaginario colectivo, hace eco sobre que el cuerpo del migrante atraviesa no solo fronteras físicas, sino también biopolíticas (Sánchez Valdez et al., 2021).

La reflexión de Johana se adscribe en un marco teórico vinculado a la experiencia de la migración desde la política. Butler y Athanasiou (2013) proponen el término “desposesión” (*dispossession*): la condición de quienes han perdido la tierra, la ciudadanía, la propiedad y una pertenencia al mundo como resultado de procesos sociales y políticos que privan a las personas de sus derechos básicos. En relación con el sujeto migrante, la desposesión significa cómo el cuerpo atraviesa fronteras geopolíticas y simbólicas: pierde agencia al mismo tiempo que parte de su humanidad, atendiendo a las facultades deterministas de los ya establecidos en la tierra donde es etiquetado como extranjero.

Después de Johana, Valeria confiesa que inconscientemente atribuyó el espacio a Estados Unidos, y agrega la influencia de su contexto como mexicana. Ambas representaciones sociales responden a una realidad: los países del norte global son los que reciben cantidades considerables de migrantes provenientes de países más vulnerables (*International Migration Flows*, 2024). Cabe resaltar que, tal como ella lo reconoce, el texto no proporciona ninguna locación, ni del origen de la protagonista ni del espacio dónde se desarrolla la historia; por tanto, esta lectura corresponde a la lectura como un proceso social,

situado, que se integra a lo postulado por Eco (1993): el lector se convierte en coproductor del texto al momento de accionar inferencias interpretativas (Stenner & Stone, 2023).

A partir de estas participaciones, el moderador formula el siguiente cuestionamiento: “¿Por qué ilegal? ¿En qué momento los cuerpos pasan a estar, de alguna manera, restringidos en ciertas partes de los territorios de los países?”. Tonatiuh lo relaciona con su condición como mexicano y la necesidad de viajar a Estados Unidos, con la discriminación que esta movilidad implica. Johana indica que la “ilegalidad” tiene que ver con una serie de procesos burocráticos y, sobre todo, quién puede pagar estos procesos: “se paga por la legalidad”.

Acto seguido, el moderador lee otro fragmento del texto: “Los inmigrantes indocumentados guardamos billetes de colores desconocidos cerquita del pecho, los calentamos con el corazón como hijitos. Así los hemos parido, con un dolor que abre en dos, que el cuerpo no olvida”. Entonces pide a los participantes reflexionen acerca de qué significa ganar billetes con color. Tonatiuh lo relaciona con el sentimiento de “impotencia”. Para él, los billetes de colores hacen referencia a billetes desconocidos, que significa que estás lejos del dinero al que estás acostumbrado; y, la concepción del dolor es la dureza para ganar dinero en un país extranjero.

Siguiente fragmento: “Las mujeres desesperadas somos la carne de la molienda. Las inmigrantes, además, somos el hueso que trituran para que coman los animales”. Danna replica con respecto a la lectura: “A mí me da una percepción de una mujer sin protección, a la que cualquier persona puede ir a hacerle daño, muy vulnerable, es la palabra que estaba buscando, vulnerable, porque no está en país”. Mireya devuelve la palabra: “es la voz de alguien que se sabe vulnerable, porque en todo momento sabía quién era y lo que podía pasarle, estaba muy consciente de que no la tenía fácil y que tampoco no tenía otra opción”.

Al finalizar la sesión, se hace un ejercicio de escritura⁴. Actividad escrita: 1) Selección de un fragmento del cuento; 2) Titular este fragmento de manera independiente; 3) Redacción de un comentario sobre este fragmento, ideas, seguimiento, sentimientos, razones de selección (Apéndice F).

3.4.3 Sesión 3: “La puerta” de Salvador Elizondo (Virtual)

La sesión inicia con una introducción al libro en el cual se encuentra incrustado el cuento a tratar por parte del moderador. Se pregunta si los participantes conocían ya el texto.

Jamiled menciona que identificó algunos recursos narrativos con respecto a la descripción del espacio. Sin embargo, confiesa que la comprensión avanzada del cuento requirió más de una lectura. Esto debido a que la narradora llega a ser confusa en algunas partes. Esto, lejos de implicar falta de habilidades lectores, da cuenta de un compromiso importante con el círculo de lectura.

A partir de este comentario, el moderador pregunta dónde transcurre el cuento. Laura contesta: “Al inicio menciona una casa de salud, y después menciona un manicomio”. Esta idea es secundada por Tonatiuh, y él agrega y expone la degradación de este espacio, pues lo describe como descuidado y sucio. Esto permite preguntar cuáles son los adjetivos que la narradora utiliza para la descripción del hospital, y si lograron *estar* en ese hospital por medio de la lectura.

Sofía establece lo siguiente: “lo tuve que dejar de leer, porque llegó un punto en el que me comencé a sentir incómoda [...] me dio la sensación de una atmósfera pesada, como cuando entras a un lugar y sientes cómo cambia la vibra”. El moderador pide definir el término “atmósfera pesada” y la respuesta “te sientes abrumados con las sensaciones, por ejemplo, la luz está muy fuerte, la luz está muy tenue, escuchas las cosas que pasan, sientes el

⁴ Se resalta que este fue el primer y el último ejercicio de escritura, puesto que los participantes decidieron que dialogar acerca de la lectura era mejor que escribir al respecto.

aire frío". Posteriormente se pide definir a qué se refiere que la vibra cambia. Respuesta: "Por ejemplo, está el manicomio, los manicomios abandonados, o las casas abandonadas, usualmente tienen esa vibra".

Este movimiento de mediación apoya a la participante a volverse consciente de su propia actividad interpretativa. Teóricamente, este cuestionamiento socrático implica un aumento significativo en la expresión del pensamiento crítico (Kanat & Temel, 2025), habilidades de razonamiento (Shaheen & Mahmood, 2024) y mejoramiento en capacidades metacognitivas (Fakour & Imani, 2025).

Después Mireya define al espacio como "descuidado y monótono" debido a la rutina que se describe. En su interpretación, Mireya encuentra una correlación entre el espacio, el tiempo y la praxis de los personajes. Además, identifica la diferencia entre el jardín ("jardín estúpidamente bien cuidado que se extendía ante la gran puerta de acero inoxidable y vidrio") y el hospital ("el vestíbulo de mármol gris y las salas de visita, pintadas también de verde pálido, agujereadas con muebles forrados de cuero artificial"). El cuento describe que las paredes del sanatorio mental eran verdes; Mireya entonces pronuncia que el color verde suele asociarse a la esperanza, pero en este caso, refiere a otro simbolismo: la degradación y la monotonía. Además, ella misma explica que la relación entre el color y el personaje atiende a una razón de esperanza de salir de ese lugar.

El trabajo interpretativo de Mireya puede vincularse a la teoría de la paratopía: una localidad paradójica que no es la ausencia de lugar alguno, sino una difícil negociación entre lugar y no lugar, una localización parásita, que vive de la imposibilidad misma de estabilizarse (Dominique, 2004). La paratopía indica las relaciones entre el creador y la sociedad y entre el creador y el espacio literario: ya sea que tome la forma de alguien que no está en el lugar correcto donde está, alguien que va de un lugar a otro sin querer establecerse, alguien que no puede encontrar un lugar, la paratopía los separa de un grupo (paratopía

identitaria); de un lugar (paratopía especial), o, de un momento (paratopía temporal). En términos generales, la paratopía examina cómo los espacios literarios reflejan tensiones identitarias y sociales (Pery-Borissov, 2014).

Melissa expresa que hace mucho tiempo ha soñado recurrentemente con panteones. Ella dice: “Entonces, cuando yo estaba leyendo este libro, me remontó bastante a estos sueños porque en cuando despierto tengo esa sensación, como dijo una de nuestras compañeras, que se siente como si algo hubiera pasado o como si algo estuviera a punto de pasar”. Ella describe el cuento como pesado, diabólico, paranormal; y, en niveles psicológicos, le produjo ansiedad por sentir la cerrazón del sitio y la desesperación del personaje. Además, concuerda con Mireya en su reflexión sobre el color verde y el simbolismo de la esperanza, virtud y libertad.

En relación con lo que comenta Melisa, Kukkonen (2014) critica la noción de “lector implícito”, y en respuesta acuña el término “lector encarnado”: el lector encarnado posee una percepción más precisa de la experiencia de leer, basándose en la forma cinética general de los movimientos descritos y la importancia del entorno en la mente del personaje. El lector implícito no se pone en del lugar el héroe y mantiene una perspectiva distante y externa sobre el personaje; sin embargo, el lector encarnado experimenta un eco corporal de las experiencias del héroe (Fabry & Kukkonen, 2019; Kukkonen, 2016, 2024; Polvinen & Sklar, 2019; Troscianko, 2013).

Las nociones brindadas por las participantes acerca del espacio son descritas por Caracciolo (2011): Bajo descripciones particulares, los lectores pueden desarrollar una ilusión de adoptar el cuerpo del personaje en su relación con el espacio circundante. El teórico llama a eso “cuerpo virtual del lector”, el cual representa una contraparte del cuerpo real que los lectores envían a los mundos ficticios para ayudar a reconstruir el espacio ficticio a través de las siguientes maneras: 1) anclaje a un cuerpo ficcionalmente actual, lo que se

refiere a la capacidad del lector para integrarse al texto a través del cuerpo ficticio, dándose una superposición que facilita la producción de imágenes; 2) centros deícticos vacíos o figuralización, es decir, las posibilidades que el lector otorga al propio texto.

También en relación con las experiencias vividas a través de la lectura, Allison comenta que tuvo que saltarse partes del cuento debido al malestar que le causó. Además, le recuerda a la esencia del libro *La paciente silenciosa* de Alex Michaelides, que también transcurre en un psiquiátrico, con un paciente encerrado. Resalta la incomodidad y detallada que el cuento menciona que las paredes son color verde cadáver. Se procede entonces a leer un fragmento del cuento:

Después de cruzar los corredores oscuros, la sucesión de puertas entreabiertas detrás de las cuales se escuchaban, a veces, canciones populares salidas de los radios de transistores, imprecaciones apenas balbucidas, conversaciones informes plagadas de palabras obscenas, gemidos producidos por las convulsiones, llegó hasta su pequeño cuarto de paredes desnudas, pintadas de verde pálido, un color como el de los cadáveres, y se tendió en la cama. Instintivamente se llevó las manos cruzadas al pecho como si tratara de cubrir sus senos desnudos (Elizondo, 2012).

Entonces Laura interviene para resaltar el descuido del establecimiento, y además lo liga a un recuerdo de otro libro que tenía que ver con el verde y la locura, o el verde y la muerte. También recalca la devastación de los sitios de “recreación” del manicomio, como la alberca.

Esto se enlaza con la concepción de que, ya sea que se produzca a través de una focalización interna o mediante estrategias ambientales, los modelos de situación siguen cercanamente a la participación emocional del lector en una historia. La sensación de lugar, la atmósfera y la sensación de presencia espacial en la narrativa están estrechamente relacionadas. Cuando los modelos de situación de los lectores se vuelven lo suficientemente

denses, no solo consideran el espacio como lugar, sino que también experimentan sentimientos de inmersión, de ser parte de un escenario espacialmente coherente (Caracciolo & Kukkonen, 2021).

Dicho de otro modo, la atmósfera del texto se correlaciona con un estado de ánimo, que es experimentado por la protagonista del cuento en su acoplamiento con el espacio del psiquiátrico, pero también potencialmente por el lector. Mireya apunta un comentario más técnico: “el verde (de las paredes y los cuerpos) es la esperanza o puede ser calma, pero al combinarse con otros colores te puede dar incluso la sensación de algo venenoso [...] me quedo pensando en la relación del verde con la muerte”.

Woeler (2011) llama a esto “el *nexus* cognitivo entre el espacio, el cuerpo vivo y el pensamiento conceptual”. Este nexo no es casualidad, ya que la estructura del espacio humano está originalmente mediada por la estructura de la corporeidad, en particular, por la forma en que el cuerpo que experimenta y se mueve se acopla dinámicamente en su entorno. En términos más simples, el autor indica que la capacidad del cuerpo para moverse (ficcionalmente) por el espacio y aprender permite al lector crear ideas abstractas, organizar conocimiento previo y nuevo, hacer mapas de cosas no físicas, y, por tanto, desarrollar interpretaciones complejas.

Tras esta intervención el moderador plantea una nueva pregunta: “¿Qué relación tienen los hospitales con los jardines?”.

Sofía responde ligando los lugares al binomio vida-muerte. Laura y Jamiled coinciden sobre la esperanza. Melisa agrega que el jardín en los hospitales representa un lugar de reflexión. Laura informa sobre la representación de los recuerdos de la protagonista. De la respuesta de Laura, el moderador pregunta quién es la protagonista, cambiando el foco de la conversación del análisis del espacio a la reflexión sobre el personaje central del cuento.

Mireya contesta de acuerdo con la información que brinda el texto: “es una mujer que es madre porque comenta en algún momento que va a ver a su hijo [...] Nadie la va a visitar”. El moderador cuestiona la razón de la estancia de esa mujer en la casa de salud, y Mireya replica: “Algo debió haber hecho a su familia, algo tuvo que haberle pasado demasiado fuerte”. Laura también argumenta: “Yo pienso que puede ser el abuso de sustancias”, esto debido que la descripción en el cuento hace alusiones al consumo de tabaco y otras sustancias. Allison argumenta que asesinó a su hijo: “menciona que fue a ver a su hijo y que después se queda en *shock* y se pone a llorar desnuda en su habitación en otra parte de la casa, como sin tener conciencia de lo que sucedió y que ese es su último recuerdo [...] sumando con lo del consumo de sustancias”.

En este conjunto de participaciones hay una comunión entre las habilidades metacognitivas de la lectura inferencial y rasgos del proceso de lectura dialógica; en términos metodológicos, dentro del mismo flujo de comentarios se hallan dos categorías: educación y lo político. El rol de la mediación es clave para preparar el terreno para el surgimiento de interacciones que entremezclen las categorías. Por un lado, se plantea que la metacognición envuelve el monitoreo y el control de los procesos cognitivos, incluyendo el conocimiento, por tanto, la comprensión lectora implica captar el significado del material, estableciendo conexiones con conocimiento previo y extrayendo conclusiones sobre el texto (lectura inferencial) (Soto et al., 2019). Por otro lado, la lectura dialógica o la socialización de la lectura permite acceder a recursos cognitivos y motivacionales que fortalecen el aprendizaje, la comunicación y la capacidad reflexiva (Kraaykamp, 2003; Ucan & Özmen, 2023; Williams, 2017). Este proceso tiene como resultado la diversificación hermenéutica.

Bajo esta línea argumentativa, se puede afirmar que existe un trinomio en el intercambio epistemológico: texto, lector, otros lectores. La confirmación de una lectura política, por tanto, se adscribe en la posibilidad de la construcción de conocimiento de

manera comunitaria y social. Así, Mireya, Tomás y, nuevamente, Laura, basándose en los vacíos de memoria del personaje, a través de la lectura inferencial, concuerdan con la propuesta de Allison al establecer la muerte del hijo como una de las causas del ingreso de la protagonista al manicomio.

Una vez llegados a un consenso interpretativo, el moderador pide reflexionar acerca del texto y la deshumanización. Mireya expresa que “alguien que está en un hospital psiquiátrico es porque de desde ese momento está destinado a que está loco, a que está enfermo, a que no tiene ninguna capacidad de tomar tus propias decisiones, que está sometido lo que el médico haga en ti”. Lorena alude a la condición: “no reciben ni visitas y pues realmente a nadie le importa las condiciones en las que viven. Siguen siendo personas y humanos, sin embargo, las tienen en condiciones deplorables, o sea, de mugre, de maltrato”.

A manera de cierre, el moderador recupera los puntos tratados en la sesión: 1) el poder del espacio narrativo como detonador emocional, especialmente de la incomodidad y la desesperación del lector; 2) Simbolismos presentes en el proceso narrativo, como el color verde y la muerte; 3) Contraposición espacial, con énfasis en el hospital, el jardín y la ciudad; 4) figura del loco en relación con los sistemas de poder.

3.4.4 Sesión 4. “La noche ajena” de Enrique Serna (presencial)

El moderador aclara el cuento y el libro en el cual está. Inicia con una lectura en voz alta:

Nuestra esclavitud se fundaba en una idea piadosa. Papá creía que la infelicidad nace del contraste con el bien ajeno, y para evitarle a mi hermano Arturo, ciego de nacimiento, la noche moral de las comparaciones, decidió crear en torno suyo una penumbra artificial, un apacible caparazón de mentiras. Mientras ignorara su desventaja y creyera que la oscuridad formaba parte de la condición humana, sería inmune a las amarguras de la ceguera consciente. Como todas las ideas funestas, la de mi padre tenía el respaldo intelectual de un clásico. Se le ocurrió leyendo a

Montaigne: “Los ciegos de nacimiento —dice en alguna parte de *Los ensayos*— saben por nosotros que carecen de algo deseable, algo a lo que llaman bien, mas no por ello saben qué es, ni podrían concebirlo sin nuestra ayuda”. De ahí se desprendía que si Arturo no lograba concebir el don de la vista por falta de noticias visuales, tampoco lloraría la carencia del bien (Serna, 1994)

Después de la lectura, el moderador pide que comenten la primera emoción que registran después de leer/escuchar la introducción del cuento. Brithanny menciona nostalgia; Jamiled menciona que le provoca empatía enlazada con la lástima; Laura agrega que sintió tristeza; Tomás indica que el texto generó en curiosidad, debido a que pondera sobre cómo el padre decidió llegar tal grado “ocultarle a su hijo el mundo”; Arantza reconoce una forma de violencia en ese intento de cuidado⁵. Sofía comenta que no puede expresar el sentimiento de una manera abreviada, por ello comenta algo más complejo: “se me hizo de un mal parent que le estaba dando prioridad a un hijo con la idea de la igualdad, pero quitándole también los derechos al otro”.

El moderador cuestiona a los participantes sobre su condición fraternal: Brithanny siendo la hermana menor reconoce que esa “injusticia” la cometieron con su hermano mayor; al contrario, Arantza también como hermana menor confiesa que los privilegios paternales los tuvo su hermano debido a su género. Ambas aluden a la sobreprotección como una forma de negación a su individualidad. En cambio, Tomas y Tonatiuh coinciden en que su crianza con respecto a sus hermanas y hermanos fue más sencilla y tenían más permisos con respecto a lo que argumentan Brithanny y Arantza. Independientemente de la situación, los participantes identificaron la posición del personaje y logran ponerse en su piel.

⁵ Cabe señalar que en esta sesión Jhoyma se agregó al grupo. Además, se confiesa que Arantza le leyó el cuento en voz alta. De acuerdo con la filosofía de inclusión del círculo de lectura, se acepta cualquier participación.

El moderador comenta que el cuento, como producto narrativo, tiene elementos ensayísticos. Los ensayos tienen cuatro características: confesar, informar, convencer y crear arte (Skirius, 2004). ¿Cuál es el principal elemento ensayístico del cuento? Laura argumenta que el personaje confiesa lo que siente, sus emociones, cómo se sentía en su casa; Jhoyma, de forma más poética, dice que todo el cuento fue una carta de odio; Mireya establece que es la confesión de alguien a quien no le dieron capacidad de elección.

Mireya continua su comentario de manera reflexiva y plantea las siguientes preguntas con respecto a tener un hijo ciego: “¿Qué haces cuando ya lo tienes? ¿Qué qué va a pasar? ¿Cómo lo vas a tratar? Y lo que sucedió ahí es que los padres totalmente tenían un rechazo [...] Rechazan que su hijo sea una persona ciega, lo que significa que nunca lo aceptarán”.

En efecto, el comentario de Mireya describe de manera sustancial el sentir de los personajes, en este caso los padres de Arturo. Para ilustrar esto de una mejor manera, el moderador, nuevamente, recurre a la lectura en voz alta:

Sintiéndose culpable por haber engendrado a un ciego, mi padre aplacaba sus remordimientos con el sacrificio de engañarlo. Para él y para mamá la comedia era una especie de penitencia: estaban reparando el daño que le hicieron trayéndolo al mundo.

Yo no me sentía culpable de nada, pero colaboraba en la tarea de ilusionismo por un equívoco sentido del deber, aceptando el oprobio como parte de mi destino. Lo de menos era observar (utilizo el verbo como desahogo) las minuciosas precauciones lingüísticas: el diario entrenamiento me acostumbró a ennegrecer la conversación hasta el punto de tener dificultades para colorearla fuera del calabozo doméstico (Serna, 1994).

A partir de este fragmento, Jamiled argumenta la posibilidad de que los padres no sean realmente “malos” sino que solo deseaban darle una mejor vida a su hijo. Arantza

contesta diciendo que “en ningún momento fueron buenos padres con nadie”. Esta perspectiva hace cambiar el punto de vista de Jamiled y termina concordando con Arantza., quien concluye así: “su supuesto acto de benevolencia simplemente era violencia con los dos”.

3.4.5 Sesiones 5 y 6: Cuentos selectos de Elpidia García (presencial y en línea con la autora)

Los cuentos de Elpidia García retratan las maquilas en el norte de México y a los trabajadores que en ellas habitan. La sesión cinco inicia sin manga cautelosa con la siguiente pregunta: ¿Alguien más ha tenido contacto con las maquilas?

Sofía comienza diciendo que su mamá trabajó en una “la que está atrás de Plaza Crystal”; Laura comparte que su madre trabajó dos años en una, donde la explotaron laboralmente; Mireya agrega que su mamá sigue trabajando en una en Tonayan, doce horas diarias, sin derecho a descanso, sin prestaciones básicas y sin respeto alguno hacia los trabajadores.

Próximo a estas confesiones, se cambia a los primeros fragmentos del cuento, “El conciliáculo de los halcones que transcurre en una fábrica de almohadas: El texto inicia con la descripción del ambiente: “En el aire flota la fibra de poliéster. Pequeños filamentos parecidos a dientes de león [...] Acaba de empezar el turno y ya todos tienen cara de cansados”. El protagonista, Antonio, menciona que en la maquila hay treinta costureras que llevan mascarillas que les cubren la nariz y la boca, y Adrián, otro compañero, lleva puesto un overol blanco como protector, aunque de todos modos respira el poliéster.

Hay una máquina que “es anticuada y hace mucho ruido”. Antonio describe que Adrián “Últimamente pidió un cambio de área. Estaba harto del disfraz de astronauta o recogedor de cadáveres, de respirar ese material que podía hacer enfermar sus pulmones con el tiempo”. Así el cuento da marcha hacia adelante y los participantes comienzan a dar sus

impresiones, Mireya argumenta que esa máquina sin mantenimiento hace inseguro el sitio para los trabajadores; Sofía retoma el comentario anterior: “solamente porque tienen traje de astronauta o de recoge cadáveres, en lugar de darle mantenimiento y de que tenían que estar vestidos todo el tiempo para no inhalar tanto, les quitas la libertad de moverse”.

Aquí ambas demuestran que conocen tan bien el texto, que fragmentos quedaron grabados. Tal como ellas mismas lo dijeron, además de la acción de leer en sí misma, comparten una condición familiar parecida con respecto al trabajo precario en las maquilas. Aquí se demuestra que la comprensión de lectura es encarnada, requiere un proceso de simulación y contraste entre experiencias vividas, emociones y objetos percibidos (Glenberg, 2011). Así, la capacidad emocional cognitiva de ligadura entre una lectura encarnada y el texto promueve habilidades avanzadas de comprensión, retención, análisis y socialización del texto (Wenren et al., 2024).

Bajo estos términos se propone entonces el siguiente ciclo: 1) la lectura encarnada, entendida como un proceso cognitivo multisensorial basado en conexiones perceptivas complejas, permite la interiorización del texto a partir de la experiencia corpórea, el desarrollo de imágenes vividas y el comprometer emociones en el acto lector; (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Mangen & Schilhab, 2012); 2) la vinculación emocional facilita la comprensión lectora, cuando se involucra el cuerpo sensorial, los juicios estéticos y el razonamiento; así la lectura se vuelve una actividad heterogénea en la producción y creación de significado (Toro & Trasmundi, 2024; Trasmundi & Kukkonen, 2024; Zaccoletti et al., 2020); 3); la comprensión lectora y creación de significado individual brindan un campo de acción para la lectura dialógica y la construcción de significado grupal, esto debido a que el proceso social implica interacciones que direccionan la generación de conocimiento compartido, implicando impresiones, argumentación y análisis; 4) La lectura dialógica abre

una senda para la lectura política, la cual supone una dimensión transformativa individual y colectiva.

A partir de este momento, los participantes comenzaron a analizar la condición de los trabajadores en el cuento (proceso que implica ese movimiento de lo personal a lo literario). Jhoyma señala que los directivos de la maquila dan un equipo raquíntico de protección (“si tiene algún problema, tiene la mascarilla”); Tomás retoma que estos mismos ignoran las quejas de los trabajadores sobre la comida; Arantza agrega que ven a los trabajadores como “desechables” y “reemplazables”; y, Mireya recupera la idea de “si tú te vas hay cien más que quieren tu trabajo y lo van a ser mejor que tú”, y reflexiona sobre la idea de no ser indispensable.

Estas ponderaciones llevan la discusión hacia compartir experiencias similares en trabajos. Tom y Melissa estuvieron en trabajos con horario de doce horas, sin posibilidad de comer. Laura y Tonatiuh relacionan la experiencia lectora con la vida de familiares en Estados Unidos, donde las jornadas de trabajo para los migrantes son extenuantes y deshumanizadoras. Finalmente, Danna comparte que su padre, como policía, llega a tener jornadas de 48 horas seguidas.

Ikky, de forma más estructural en su reflexión comenta que “En la carrera histórica que tenemos frente a otros países, somos un país muy joven, somos un país que se industrializó poco y su política pública siempre estuvo desvinculada de la gente”. Siguiendo el ritmo, Arantza replica dando consideraciones sobre el concepto de meritocracia: “Por más que hagas, por más que te esfuerces, va a haber ocasiones en las que ya no pues no vas a poder, ¿no? Porque las circunstancias ya no te lo permiten”. Sofía arguye sobre la misma idea: “Recuerdo que antes de incluso entrar a la universidad, pues yo siempre había hecho la broma de que pues si estudias vas a tener tu carrera, vas a ganar dinero, o sea, el tener una carrera te va a asegurar la vida”.

Hacia la conclusión de la sesión, el moderador expresa que el proyecto toma en cuenta su condición como estudiantes universitarios y pregunta “¿Cuál es su papel como profesionales, como maestros, como jefes, como servidores públicos en el futuro?, ¿y cuál es su papel como universitarios actualmente frente a las reflexiones que nos proporciona el cuento, la cultura de trabajo, la deshumanización, las diferentes versiones de la esclavitud? ¿Qué les dice?”.

Tomás comenta que como universitario debe esforzarse y como futuro profesional mantener una línea de trabajo con base en los derechos humanos; Sofía argumenta que su carrera tiene una promoción considerable acerca del liderazgo y considera importante trabajar para marcar la diferencia; Tonatiuh marca que le gustaría defender el trabajo digno de ocho horas; Arantza habla sobre la carga irresponsable de los profesores y que buscaría reducirla para un mejor desempeño.

Así finaliza la sesión cinco, y se da paso la sesión seis, que tuvo lugar a través de Zoom, en una cita con la autora. La dinámica consistió en la presentación del Elpidia García, haciendo énfasis de su biografía como lectora y escritora; posteriormente, los participantes realizaron algunas preguntas con respecto a la selección de los cuentos. Por tanto, aquí se da registro de un resumen general de lo que comentó la autora.

Elpidia García Delgado nació en un rancho de Chihuahua, pero fue traída a Ciudad Juárez desde corta edad, por lo que se considera juarense. Proviene de una familia numerosa con una madre soltera en condición precaria. Su madre fue maestra de primaria y les enseñó a leer a ella, a sus hermanos y a los niños del barrio. Comenzó a trabajar a los 15 años en la industria maquiladora, donde se quedó durante más de treinta años. Menciona, especialmente, que el trabajo en la maquiladora es muy absorbente, exige que trabajes muchas horas extras, que vayas los sábados, que vayas los domingos y entonces realmente es difícil compaginar la vida laboral con una carrera universitaria o con estudios que tú quisieras realizar.

En su casa no había biblioteca y nunca tuvo acceso a internet. Leía enciclopedias de sus primas, donde encontró fragmentos de *La Ilíada*, *La odisea* y las *Fábulas de Esopo*. Durante la primaria conoció los poemas de José Martí, Amado Nervo y Juan de Barborou. En sexto año de primaria ganó el Premio Nacional de Matemáticas y Español, lo que la llevó a la Ciudad de México a saludar al presidente. En la secundaria leyó los cuentos de Horacio Quiroga, *El llano en llamas* y *Pedro Páramo*.

Sus influencias principales fueron Kafka, Herman Hesse, George Semenon, Rafael Bernal, Rodolgo Usigli, John Connolly y Patricia Highsmith. También menciona a Philip K. Dick, Ray Bradbury y Stanisław Lem en el campo de la ciencia ficción. Admira a autoras como Inés Arredondo, Guadalupe Dueñas, Amparo Dávila y Beatriz Espejo, así como a las norteamericanas Flannery O'Connor, Eudora Welty y Alice Munro.

Se presenta una tabla con la dinámica de preguntas y respuestas

Tabla 2

Preguntas de los participantes a la escritora Elpidia García Delgado

P	Pregunta	Respuesta de la Autora
Sofía	¿Qué nos podría decir acerca de los procesos de deshumanización que se viven diariamente en las maquiladoras? (Menciona que su mamá trabajó en maquilas y quiere conocer su opinión).	Explica que las maquiladoras son empresas deslocalizadas que buscan reducir costos de mano de obra. Se establecieron en la frontera de México desde 1968 tras el regreso de los braceros, con exención de aranceles. Los salarios eran de miseria, las jornadas largas y los riesgos laborales altos debido a equipos obsoletos. Destaca que mayormente trabajaban mujeres, lo que generó independencia económica para ellas y a veces violencia de género por parte de los hombres. Aunque reconoce que los salarios han mejorado recientemente (por presión de países del T-MEC) y las condiciones de seguridad, todavía hay injusticia laboral y ejemplos de deshumanización (como accidentes graves sin consecuencias para las empresas o contratos temporales).

		Agradece que haya leído los cuentos y la satisfacción que esto le produce. Menciona que el libro donde está ese texto es el primero que le publicaron y que contiene sus primeras motivaciones, vivencias en la maquiladora y personajes inspirados en la vida real. Confirma que la intención era reflejar la precariedad y el sufrimiento de Benito, quien fue deportado de Estados Unidos, perdió a su familia y se refugió en el alcohol, influenciado también por su infancia miserable y su baja estatura. Afirma que sí, en su punto de vista personal, el alcoholismo era una forma de acallar su sufrimiento. Concluye que, una vez escrito, el significado final del cuento reside en la mente del lector.
Tomás	En el cuento "El huérfano y enano", el alcoholismo de Benito, ¿es un intento de lidiar con su sufrimiento o más bien una forma de resistencia frente a un mundo que lo rechaza?	
Mireya	1. ¿Qué la llevó a ponerle "Érebo" al cuento? 2. ¿Tuvo alguna perspectiva propia al incluir un personaje ciego en este libro, especialmente al mostrar cómo es abandonado y las palabras de su esposa?	1. Explica que al igual que "Danaides" (otro cuento con título mitológico), "Érebo" es el nombre de un dios de las tinieblas y la oscuridad, lo que engloba bien la situación del personaje que va perdiendo la vista. 2. Confirma que el personaje está basado en un compañero de trabajo que poco a poco se quedó ciego, y cómo sus compañeros lo protegían. Detalla la frustración con el "abandono institucional" del seguro social que no le proporcionaba el tratamiento necesario. Relata la tristeza del personaje al ser abandonado por su esposa y perder su capacidad de generar ingresos. Expresa que escribe sobre lo que le commueve y duele, como testigo de la injusticia y la violencia estructural en el ámbito laboral, buscando en la literatura una forma de "componer el caos", comprender y dejar su testimonio/denuncia a través de la ficción.
Ikky	Le parece interesante que en "La danza de las sillas", a diferencia de "El conciliáculo de los halcones" (donde la metáfora animal es explícita), haya una	Agradece el comentario. Señala que "La danza de las sillas" se diferencia de otros cuentos del libro que tienen un tinte fantástico, siendo este más realista y plausible. Comenta que el cuento ha "envejecido" un poco, ya que en muchas maquilas actuales ya no se usan sillas (los trabajadores están de pie o usan banquitos para reposar), a diferencia de su época donde las bandas de producción requerían sillas. Confirma que el

"animalidad" implícita en la lucha por el descanso y la necesidad de una silla. También destaca la capacidad de la autora para captar el lenguaje y las interacciones incisivas entre los personajes, y pregunta si el cuento fue escrito durante o después de trabajar en la maquila.	ambiente en las maquiladoras es "terrible" por la exigencia de metas de producción, lo que genera violencia verbal, especialmente por parte de los jefes. Explica que la historia surgió de una situación real donde aumentaron la demanda y contrataron personal, pero no había suficientes sillas, generando situaciones "chuscas" y burlas. Destaca que el lenguaje y las interacciones están muy bien registrados porque así hablaban los trabajadores, lo cual vivió de primera mano. Enfatiza la importancia de observar y registrar la forma de hablar de las personas para crear personajes "verosímiles" y "tridimensionales" en la escritura.
--	---

La posibilidad de conocer a una de las escritoras de la cartografía brinda la posibilidad a los participantes no solo de cuestionar de manera directa acerca del contenido del texto, sino también de implicarse y saberse parte de la propia lectura.

3.4.6 Sesiones 7 y 8: El diario del dolor de María Luisa Puga y “Nomás no me quiten lo poquito que traigo” de Eduardo Antonio Parra (Presenciales)

Después de las vacaciones de invierno, se retomaron las actividades del círculo de lectura. La sesión siete corresponde a fragmentos del *Diario del dolor* de María Luisa Puga. El objetivo abordar este texto era reflexionar sobre la enfermedad crónica y el sufrimiento de las personas que padecen este tipo de malestares en su vida. La sesión inició de una manera rutinaria: los participantes llegaron; se les ofreció café y galletas; se platicó de temas cotidianos para bajar la tensión y se comenzó con preguntas acerca de los fragmentos.

La pregunta que detonó la charla fue de una naturaleza tal que los participantes pidieron que no se grabara (y tampoco se transcribiera) esta sesión. La pregunta fue “¿Cuál ha sido el momento de más dolor de toda tu vida?”. Los participantes respondieron de manera ordenada uno por uno, describiendo ese momento y enlazándolo con partes del libro. Esto

permitió no solo reflexionar acerca del texto, sino que reforzó los lazos de confianza entre los participantes como comunidad lectora.

La siguiente semana, con el cuento “No me quites lo poquito que traigo” de Eduardo Antonio Parra. El objetivo de este cuento era reflexionar acerca de la condición de prostitución de los sujetos en el contexto latinoamericano. En esta línea, se realizó la pregunta “¿Qué harías si tuvieras que vender tu cuerpo?”. Los participantes tuvieron tiempo para escribir en tinta su respuesta y compartirla con el resto. Cabe aclarar que, aunque la índole de la pregunta es similar a la anterior, los participantes permitieron grabar sus comentarios. Sin embargo, no dieron el texto escrito.

Antes de comentar las respuestas, es necesario establecer qué sucede en el cuento. Se narra la vida de Estrella, una joven trabajadora sexual trans de 18 años, mientras es detenida y maltratada por unos policías. La historia tiene lugar en el trayecto en una patrulla, cuando Estrella es levantada por los policías con el pretexto de llevarla a un sitio apartado para tener relaciones sexuales con ella, como lo hacen constantemente.

A continuación, las respuestas esenciales de los participantes:

Tabla 3

Respuestas de la sesión ocho

<hr/> ¿Qué harías si tuvieras que vender tu cuerpo? <hr/>	
Participante	Respuesta
Tonatiuh	Invertiría en mi vida académica y ahorraría dinero. Me costaría normalizar ese oficio y sentiría que llevo una doble vida.
Sofía	Necesitaría caer en la desesperación para poder hacerlo, estar en la necesidad para llegar a ese extremo.
Hermes	Yo puse dos opciones. Opción uno, busco cualquier método para no hacerlo. Opción dos, si lo tengo que hacer, pues por lo menos buscar una mujer que me guste.
Tomás	Tendría que haber, como se ha dicho, caído en una desesperación, en algo muy grave y que hay un algo de por medio que no deje matarme porque

	realmente creo que, si llegara a ese punto, posiblemente antes vendería alguna parte de mi cuerpo, riñón, una parte de mi hígado, no sé, hay muchas partes del cuerpo que puedo vender actualmente.
Lorena	Posiblemente me acompañaría el constante sentimiento de querer morir. En mi caso no me es fácil abrirme con las personas ni tener tanta cercanía física.
Jamiled	Pues yo puse que primero gustaría como que otras formas para no tener que recurrir a eso. Y pues ya si no se puede, pues buscaría la manera de hacerlo lo menos difícil.
Mireya	Creo que la opción uno sería suicidarme literal, y directamente en mis opciones principales sería o morirme de hambre o hacer cualquier otra cosa, o sea, yo soy del tipo de personas que no les gusta como interactuar físicamente con prácticamente nadie, independientemente de que sean personas que quiera mucho, me cuesta mucho como el contacto físico con la gente.
Brithanny	Bueno, creo que para llegar a ese punto me tendrá que haber pasado por algo muy fuerte o difícil y no tendrá alguna otra salida.
Danna	Si tuviera que hacerlo, así muy obligadamente, sería por una situación que me haya llevado al extremo.

Prácticamente todos los participantes respondieron con una valoración negativa con respecto al hecho de tener que vender su cuerpo. Tomas, Lorena y Mireya inclusive preferirían la muerte antes de que eso fuera una posibilidad. Las razones van desde el estigma social y cultural hacia la acción y el trabajo en sí, la sensación de vulnerabilidad, la concepción del cuerpo como un bien sagrado que no debe alterarse ni ultrajarse.

Esta estrategia pretende la comprensión profunda del conflicto del cuento. Al ponerse en el lugar del protagonista, los participantes pusieron el cuerpo para la integración del proceso de significación. Esta inmersión que combinaba el contexto del cuento en un ambiente de crítica y la pregunta generadora hizo que los participantes se mantuvieran en un estado de incomodidad y desagrado. Esto revela que los participantes fueron atravesados por el texto y sus implicaciones, lo que genera ese malestar.

La lectura que va de la dimensión cognitiva encarnada a la política da, entonces, la oportunidad de cuestionar lo que está más allá de los márgenes de lo literaria: aquello que fluctúa entre el cuerpo y la cultura que lo envuelve. Ahmed (2000) argumenta que los cuerpos son una región en la cual permanecen normas, juicios, historias y discursos; por tanto, interactúan con el entorno como receptores, lo cual se traduce en diferentes sensaciones de amenaza cuando se le señala como vulnerable.

En esta lectura, el cuerpo se inmiscuye en dos rangos: es, al mismo tiempo, tanto la materia que brinda la comprensión como el punto temático.

3.4.7 Sesión 9: “El huésped” de Amparo Dávila (presencial)

En esta ocasión, se le sede la lectura en voz alta a una de las participantes. Arantza lee el inicio del cuento:

Nunca olvidaré el día en que vino a vivir con nosotros. Mi marido lo trajo al regreso de un viaje. Llevábamos entonces cerca de tres años de matrimonio, teníamos dos niños y yo no era feliz. Representaba para mi marido algo así como un mueble, que se acostumbra uno a ver en determinado sitio, pero que no causa la menor impresión. Vivíamos en un pueblo pequeño, incomunicado y distante de la ciudad. Un pueblo casi muerto o a punto de desaparecer. No pude reprimir un grito de horror, cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas. Mi vida desdichada se convirtió en un infierno. La misma noche de su llegada supliqué a mi marido que no me condenara a la tortura de su compañía. No podía resistirlo; me inspiraba desconfianza y horror (Dávila, 2009).

La charla inicia con una pregunta generadora en la siguiente: ¿Hacia dónde los manda este primer ingreso a cuento?”. Las respuestas son contundentes: “era poco valorada”, dice

Jamiled; “No se sentía realizada, dicen Hermes; “No se sentía respetada”; dicen Tomas; y, “Yo pienso que es la realidad de muchas mujeres”, expresa Karla.

El moderador pide ahondar en esta última participación, y Karla contesta: “Porque se entiende que cumple un único rol de ama de casa. Y que el otro adulto que convive, que se supone que aparte es su esposo y que, en teoría, debería amarla, pues le da lo mismo. Ella no se siente amada [...] Se trata de violencia doméstica”.

Aquí inicia un diálogo que promueve la reflexión, el moderador construye lo siguiente: “El monstruo que aparece en el cuento tiene dos rostros o varios rostros. Por un lado, está el propio huésped; y, por otro lado, está el marido. ¿Cuál de los dos es más terrorífico?”.

Comenzando con las respuestas, Laura agrega que relacionó de inmediato al monstruo con el marido, como si fuera una faceta infrahumana de quien cohabita la casa con la narradora. Karla y Lorena agregan que podría ser una “extensión” del hombre. Y Tomas arguye que podría tratarse de un doble. En esta misma línea de entendimiento del monstruo como parte del marido, Jamiled argumenta que se trata de que el hombre muestra lo que realmente es, un tipo de transformación.

Siguiendo la conversación, Hermes y Mireya coinciden en que existe un desinterés profundo por parte del hombre hacia la narradora. Esto se traduce en un sentimiento de opresión que funciona como eje temático del cuento, pues la narradora se presenta como una mujer atrapada en un matrimonio sin afecto, desprovista de agencia y reducida a una función utilitaria. Frases como “representaba para mi marido algo así como un mueble” representan este malestar posado sobre las reflexiones de su condición inhumana.

El moderador pregunta “¿alguna vez se han sentido así?”. Tom y Arantza dicen haberse sentido como hijos trofeo. Y Lorena aumenta la participación: “Es como los padres que no son muy relacionados con sus hijos y no importa si estás en casa o no, no importa si

comiste, no importa si estás bien emocionalmente, simplemente con que estés ahí, que estés viva”.

A partir de aquí, se comienza a hablar sobre el espacio del cuento. Entre varios, se recuerda que describe que el cuento transcurre en un pueblo alejado de alguna urbe o ciudad importante. Al mismo tiempo, la casa donde se encuentra la protagonista está a las afueras del cuento. Esto brinda la oportunidad de reflexionar sobre “a dónde podría ir la protagonista para escapar de la casa”.

Nuevamente, Lorena argumenta que en ese escenario no hay posibilidad de que las personas o las pocas personas que estén en el pueblo la apoyen, porque en el contexto del texto, alguien que escapó de su esposo podría ser considerada una prostituta, porque los pueblos que están más aislados todavía tienen una mentalidad machista, entonces, una mujer “debe de estar con su esposo sin importar si la maltrata”.

Este es uno de los textos más antiguos de la cartografía lectora, pues se publicó originalmente en 1959, dentro de la colección de relatos titulada *Tiempo destrozado*. De manera general, el libro contiene algunos temas que responden a la época, tales como la postguerra en México, lo que significa que trabaja con una serie de inquietudes existenciales y emocionales, desigualdad estructural, represión del deseo individual y, por supuesto, marginación femenina. La lectura joven permite retomar estos temas, ponerlos sobre la mesa, reflexionar al respecto, y también sentirlos como propios, no solo por la construcción narrativa, sino porque los lectores del siglo veintiuno continúan siendo parte de ellos.

Los participantes experimentan un proceso de interiorización, pero también de resignificación. La brecha histórica no representa un obstáculo para la comprensión lectora, sino que es un enlace directo entre el pasado y el presente. Esto funciona como un espejo que guía las imágenes de lector y el texto en un diálogo que atraviesa las barreras históricas y espaciales para juntarla a través y sobre la creación de nuevos significados.

Como estrategia se hace un resumen entre los participantes del círculo de lectura sobre el cuento: 1) llegada del huésped; 2) el huésped provoca pánico en los personajes centrales; 3) el huésped agrede a uno de los menores presentes en el cuento; 4) el marido se ausenta de la casa por unas semanas; 5) los personajes asesinan al huésped encerrándolo sin comida en una habitación. Hecho este recuento, el moderador toma como base la parte final del cuento para lanzar la última pregunta: “¿Una vez que la narradora consigue asesinar al monstruo, logró liberarse, logró ganar?”.

La respuesta directa fue un no unísono. Arantza dijo que la razón de no haber ganado era la permanencia en la misma casa. En modo de broma, Hermes lanza una interpretación atinada: “probablemente el esposo traiga otro después del viaje”. Esto, suena gracioso, pero revela el verdadero eje del cuento, como lo dice el mismo Hermes, “el huésped nunca fue su principal problema”, y como secunda Jamiled “solucionó uno de su de todos los problemas que tenía y realmente no llegó a una solución”. Igualmente, Lorena menciona “y realmente quién tomó cartas en el asunto fue Guadalupe” (personaje secundario del cuento).

Continuando, Tomás agrega que solo cortó una cabeza de la hidra, Mireya comenta que únicamente se le dio más luz a ese problema tal vez por ser nuevo. Y Jamiled introduce toda una perspectiva analítica acerca de los acontecimientos del cuento:

Y en sí yo siento que se enfocó más en ese problema que tenía por lo que había pasado con el hijo de Guadalupe. Y de que ella pensó que Guadalupe se iba a ir de la casa por lo que le había pasado a su hijo. Entonces ella dijo “es que ella es la única persona que tengo, digamos de esa forma si ella se va, ¿qué hago yo?”.

Esta idea sobre el personaje central y su agencia da cuenta de cómo el texto, a través de la representación ficcional de la deshumanización femenina, critica la condición de nula posibilidad de desarrollo. Abre la reflexión hacia cómo la protagonista está atrapada, sin

opciones, lejos de cualquier cosa, ontológicamente disecada en la casa, como un “mueble” más.

3.4.8 Sesión 10 y 11: “El alimento del artista” de Enrique Serna y “Opus 123” de Inés Arredondo (Presenciales)

Estas dos sesiones giran en torno el tema de la homosexualidad y estudian los procesos ficcionales de deshumanización de los cuerpos que escapan a la heteronormatividad.

Estas sesiones inician con un ritmo distinto, ya que el moderador se permitió hacer una breve intervención teórica antes de entrar de lleno a los comentarios acerca de las lecturas. Esto con base en que la concepción de lectura crítica también toma en cuenta la vinculación con diferentes perspectivas filosóficas con los textos. De este modo, un “repaso” técnico de algunos conceptos elementales de la teoría *queer* representan una fuente de entrada al diálogo sobre las lecturas. Cabe mencionar que en ningún momento se pretendió dictar clase o que el modelo de círculo de lectura se convirtiera en una sesión de teoría literaria. No se abandona en ningún momento la postura que declara que la conexión emocional con el texto representa una forma de comprensión lectora.

Dicho eso, se da cuenta de esta introducción teórica del moderador:

La subjetividad es el proceso histórico, social y político a través del cual los individuos se vuelven sujetos. Se trata de un proceso en el cual se nos dicta cómo pensar, sentir, actuar, cómo vemos el mundo y cómo nos vemos a nosotros mismos. Nosotros nos convertimos en sujetos porque la sociedad nos va moldeando, con reglas, premios, castigos, miradas, etiquetas. La sociedad nos ata a identidades, prácticas, discursos, creencias y apariencias. Porque el cuerpo es leído con diferentes instrumentos, desde diversas perspectivas y con una multitud de finalidades. Todo en ustedes es leído, examinado y pasado por procesos de distinción. Y dependiendo de la lectura, se les asignará un lugar. Ya sea de lado de la anormalidad o de la normalidad.

En relación con el tema de los cuentos que es homosexualidad y machismo es todavía más visible. Una vez que el cuerpo homosexual es leído, forma parte de la anormalidad.

Dicho esto, se comienza con el desarrollo cotidiano de las sesiones.

El cuento de la sesión número diez es “El alimento del artista” de Enrique Serna, este inicia con la narradora hablando con un interlocutor desconocido, le cuenta su historia como bailarina de cabaré y su relación amorosa con Gamaliel.

Los participantes reconocen que la protagonista le está contando su historia a otro personaje. Tomas menciona que cuenta cómo fue su vida y la primera persona que menciona es a Beatriz, un personaje que provocó el despido de la protagonista en el lugar donde trabajaba. En sí la narradora, expone su primer encuentro sexual con Gamaliel y su amorío.

Entre todos se va haciendo un recuento general del texto. Y en ese desglose se examina la figura de Gamaliel. Uno de los elementos principales en la narrativa con respecto a él son los peyorativos que los compañeros lanzan hacia este personaje: “Hasta los meseros se habían dado cuenta de lo que hicimos y comenzaron a hacerle burla, no que te gustaba la coca cola hervida, chale, ya te salió lo bicicleto” (Serna, 1994).

En este texto, el espacio se va degradando junto con los personajes, tal como dicen Lorena y Tomas, comienzan en un burdel, y terminan actuando en lugares donde el piso era de tierra. Tonatiuh explora el cuento a partir de su condición propia como músico, comenta que los artistas no se deben enamorar y explora la concepción propia de la palabra artista, relacionándola con la idea enferma de los personajes.

Lorena habla sobre cómo la relación era idealista: “no solo eran los aplausos, porque de alguna manera ella pudo haber seguido con su camino de artista siendo aplaudida, pero quería estar con él. Entonces, no solo era ser aplaudida, sino que se enamoró”.

Con base en este comentario, el moderador pregunta “¿Realmente había amor?”.

Tom argumenta que el hombre era posesivo y la mujer sentía una química especial. Lorena, cambiando su comentario anterior, dice que solo les gustó porque eran artistas, porque el hecho de estar juntos liberaba adrenalina. Tonatiuh desarrolla que cuando hacen sus vidas independientes, Gamaliel se va a otro lado.

La conversación empieza a dirigirse hacia un análisis de esta degradación de los personajes antes mencionada. Los participantes concuerdan que estaban atados a ese fetichismo del aplauso con el que comenzó su relación. No se trataba de amor en lo absoluto, únicamente dependencia regida por el deseo y la esperanza de volver al encuentro con el público. Esta discusión finaliza con la interpretación de Hermes en comunión con las expectativas de los personajes centrales: “Es como decir, pues ya estoy en lo último de lo último, pero quiero sentir algo”.

Melisa también agrega que “Pues es como estar ya en el pleno agujero o ya en lo último de la recta final y dices, ‘pero quiero experimentarlo por última vez antes de que ocurra algo’”. Este análisis comunitario de cómo la experiencia humana de los personajes se ve afectada por las adversidades de la vida revela el hecho de que sentir en carne propia tanto la praxis como el flujo de pensamiento narrativos forma parte de un examen exhaustivo de la formación literaria. Y este procedimiento que implica emociones y contacto con otros lectores constituye la lectura política: forma de leer que va de lo individual a lo comunitario, e inclusive toca lo estructural.

¿Cuáles son las implicaciones del análisis comunitario dentro de los procesos de desarrollo del sentimiento de empatía? Durante la sesión diez y once, los participantes son capaces de llevar la lectura más allá, pues logran identificar patrones opresivos manifestados a través de estrategias narrativas, tales como el flujo de pensamiento, la descripción del espacio, el tiempo, la focalización y las relaciones histórico-sociales presentes en el texto.

Esta inmersión subraya y está envuelta en la serie de habilidades emocionales que permiten la encarnación del sujeto lector en un sentido bidireccionales: el lector encarnado forma parte activa de la trama al mismo tiempo que tiene la capacidad de verla desde afuera y producir críticas que agreguen a la generación de significado.

En esta instancia descrita, la empatía no significa únicamente formar parte de la identificación con los personajes, sino que se basa en el entendimiento y la conciencia crítica de la condición política. Este juicio faculta al sujeto lector para llevar la lectura a la práctica; es decir, las facultades éticas de la lectura política llevan la empatía de lo emocional hasta el ejercicio de ciudadanía crítica.

Tal como sucede en la sesión once, durante el contexto de la reflexión sobre la homosexualidad y la discriminación. “Opus 123” es un cuento de Inés Arredondo que cuenta la vida de Feliciano Larrea y Pepe Rojas, dos jóvenes talentosos en el área musical, pero que sufren de desprecios constantes por su comunidad debido a sus comportamientos “amanerados”.

Al iniciar con el diálogo sobre el cuento, Arantza, la primera en participar, comenta que su lectura ahondó en una fibra sensible, pues ella ha sido etiquetada constantemente por su forma de vestir y su tono de voz bajo. Tomás narra que fue presionado a realizar actividades de “hombre” como deportes y estudios en ingeniería, esto para pasar como una persona normal, un “hombre normal”. Karla cuenta su experiencia religiosa y el conflicto con su madre al abandonar la iglesia, pues ella no se sentía cómoda con las prácticas que allí se realizaban, comenta que cualquier persona que se salga de esa “institución” es vista como sucia, enferma o peligrosa, porque dejar la iglesia es considerado un acto de deshonestidad y odio hacia las figuras religiosas.

Después de esto, Sofía, Mireya y Jamiled conversan sobre prácticas religiosas como el catecismo o las terapias de conversión, evidenciando la violencia ejercida sobre cuerpos que

no se ajustan a los lineamientos hegemónicos. Tal como sucede en el cuento cuando los personajes son humillados por medio de palabras como “joto” o “mariquita”.

Reisigl y Wodak (2005) explican esta segregación discursiva a partir de cinco puntos.

En primer lugar, existen estrategias referenciales o estrategias de nominación mediante las cuales se construyen y representan actores sociales: por ejemplo, endogrupos y exogrupos.

Esto se hace de diversas maneras, como los dispositivos de categorización de la pertenencia, incluyendo la referencia por tropos, metáforas y metonimias biológicas, naturalizadoras y despersonalizadoras.

En segundo lugar, una vez construidos o identificados, los actores sociales como individuos, miembros de grupos o grupos reciben lingüísticamente predicciones. Las estrategias predicativas pueden, por ejemplo, realizarse como atribuciones estereotipadas y evaluativas de rasgos negativos en la forma lingüística de predicados implícitos o explícitos.

En tercer lugar, existen estrategias de argumentación y un fondo de tópicos a través de los cuales se justifican las atribuciones positivas y negativas, mediante los cuales, por ejemplo, se sugiere que se justifica la inclusión o exclusión social y política, la discriminación o el trato preferencial de las respectivas personas o grupos de personas.

En cuarto lugar, los analistas del discurso pueden centrarse en la perspectiva, el encuadre o la representación del discurso mediante los cuales los hablantes expresan su participación en el discurso y posicionan su punto de vista en el reporte, descripción, narración o cita de eventos o enunciados discriminatorios.

En quinto lugar, existen estrategias de intensificación, por un lado, y estrategias de mitigación, por otro. Ambas ayudan a cualificar y modificar el *estatus epistémico* de una proposición al intensificar o mitigar la fuerza ilocutiva de los enunciados racistas, antisemitas, nacionalistas o etnicistas.

Podemos encontrar estos cinco puntos en el cuento, 1) estrategias de nominación: como se comentó anteriormente, el encasillamiento de la palabra “joto” o “mariquita”; 2) estrategias de predicación: cuando a los jóvenes se les tacha de “pecadores” sin haber cometido una falta real debido a una crisis religiosa de un personaje secundaria; 3) estrategias argumentativas: cuando el padre de Feliciano justifica su rechazo a la música debido a su “afeminamiento” argumentando la necesidad de un hombre que siga sus pasos en la fábrica; 4) estrategias de perspectiva: cuando en la escuela Pepe y feliciano son directamente tachados como anormales o diferentes a través de burlas y falta de intervención de los maestros; 5) estrategias de intensificación: cuando el padre de feliciano le grita “Lo que quisiera sería oír una voz fuerte de fábrica”.

Los participantes identifican estos procesos en la internalización y el diálogo de la lectura. Comentan desde cómo se escondían los niños en la escuela hasta las repercusiones que tenían estos actos en la psique de los personajes. Y posteriormente este análisis se vincula a diferentes experiencias con la discriminación, examinando cómo los discursos cobran forma en los sujetos que los reproducen.

3.4.9 Sesión 12: “Los nadie” de Eduardo Galeano (Presencial)

El poema “Los nadie” fue publicado en 1989 por Eduardo Galeano, escritor uruguayo, en la colección de poemas titulada *El libro de los abrazos*. Se trata de un texto desgarrador que retrata la condición humana de los latinoamericanos: “Sueñan las pulgas con comprarse un perro / y sueñan las ratas con salir de pobres / que algún mágico día / llueva de pronto la buena suerte”.

Se realiza una lectura en voz alta del poema a cargo de Sofía y después se comienza con las participaciones.

Al retomar el poema, Arantza menciona que las prácticas se distinción le recuerdan a lo vivido durante el Holocausto, ya que se utilizaban técnicas de marcación similares para

distinguir a los judíos de los alemanes. Lorena relaciona estos procedimientos con la serie de Netflix *El juego del calamar*, por la manera en la cual se les viste a los jugadores y se les asigna un número. Tomás vincula el cuento con la obra de *Los miserables* de Víctor Hugo, explica que el protagonista, Jean Valjean, es identificado como el prisionero “24601”, y cómo el antagonista Javert se niega a reconocer su nombre, reforzando su condición cuerpo condenado. Siguiendo con este hilo de participación, Sofía conecta el cuento la película *La lista de Schindler*, la cual presenta, en una escena, una niña vestida de rojo, la única imagen a color en toda la cinta, que representa la inocencia individual perdida después del genocidio.

Se reflexiona sobre cómo todos estamos etiquetados de alguna forma, todos somos, como dice Galeano, “los nadies: los hijos de nadie / los dueños de nada. / Los nadies: los ningunos, los ninguneados / corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, / rejodidos”.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Epílogo de la intervención

Se puede considerar que la comunidad nace exclusivamente de estructuras formales que se moldean a través de relaciones de poder, políticas públicas y otros aspectos de gobernanza. Sin embargo, a lo largo de estas sesiones de lectura se ha comprobado que el sentido comunitario puede estar cuando alguien dice “yo también sentí eso”. La lectura y su socialización tienen el potencial de generar vínculos sentimentales y comunitarios que van más allá del texto

¿Qué se rescata de esta intervención? La idea en general que la lectura transforma. No, leer no va a salvar el mundo, pero puede ayudarnos a querer salvarlo. Las prácticas comunitarias de la lectura conservan en sí mismas la posibilidad de crítica y responsabilidad ética a través de la convivencia y el diálogo; por tanto, funcionan la riqueza y el placer de leer con las formas de expresión contrahegemónicas.

La virtud de esta intervención está en la acción política como forma de lectura. Esto se refiere tanto a la generación de una comunidad lectora que puede jugar, dialogar, criticar, expresar abiertamente sus emociones relacionadas con la lectura, beber café mientras se da el acceso a nuevas perspectivas y la creación de significado compartido que complementan la experiencia lectora.

El factor confianza fue de suma relevancia para este proyecto. Que los participantes se sintieran seguros para expresar de forma moderada sus sentimientos, experiencias, recuerdos, motivaciones, inseguridad y convicciones dotó al círculo de lectura de una fluidez especial que facilitó el análisis y la interpretación.

A lo largo de la investigación se presenta cómo el entendimiento de la lectura como procesos sociales lleva al ejercicio de prácticas pedagógicas de liberación que permiten que el sujeto lector ingrese al texto, lo interprete y sea escuchado por otros. Esta

serie de actos responden a una diversidad emancipadora porque dan pie a experimentar la otredad en un nivel ficcional y real posteriormente: primero el sujeto lector se enfrenta a los personajes, espacios, tiempo, procesos narrativos, poética y flujos de pensamiento; y, después, reacciona a otras interpretaciones de otros sujetos lectores.

Cuando se lee, el sujeto lector pone en marcha su totalidad. El sujeto lector se lee a sí mismo, además del texto: implementa una subjetividad lectora. De allí que cuando se interpreta un texto, los procesos de análisis y examinación sean atravesados por un sistema cultural. En el plano cognitivo, el sujeto lector experimenta el texto de forma emocional pero también sensoriomotora, esta encarnación de los personajes y las tramas permite vivir esa historia, enlazarse con los personajes y sentir lo que ellos sienten.

Al interiorizar estas mecánicas, se facilita la comprensión lectora. Esta pone en juego capacidades metacognitivas del lector para identificar estrategias de escritura, intenciones del autor, ideologías, discursos predominantes; pero también permiten al lector ser consciente de sí mismo, midiendo sus ritmos, controlando sus mediaciones de lectura y reconociendo sus patrones.

Así la comprensión lectora se reformula en la lectura crítica. La lectura crítica está especialmente relacionada con las formas de discernimiento de los discursos. Esto quiere decir que el sujeto lector está informado y es consciente del contexto de su lectura, no solo hace inferencia al nivel del texto, sino que sitúa el contenido. Este proceso se puede transportar a ejercicios de ciudadanía que responden a una praxis ética y empática dentro del contexto cultural: se crea una responsabilidad del sujeto capaz de cuestionar y evaluar diversas instancias de poder para denunciar y desempeñar un rol activo.

Lo anterior sienta las bases para la lectura dialógica. Esto porque la convivencia en contextos de círculos de lectura planea el intercambio discursivo de las impresiones e interpretaciones de los textos. En este modelo, el otro lector no es un rival o una entidad

peligrosa, sino que representa una posibilidad para la transformación y generación de significados. El charlar y comentar ideas, inferencias, hipótesis, símbolos, deducciones, estrategias, rastreos, relaciones y posiciones brinda al conocimiento la capacidad para mutar, para evaluar y agregarse a perspectivas más amplias. La metodología de círculo de lectura, inclusive, permite poner en marcha herramientas de debate y discusión, pues es necesario argumentar la posición, explicar la teoría y narrar la conexión emocional.

Aquí nace lo político, en la producción lingüística del significado y su contraste. El sujeto lector se interpreta a sí mismo en la interpretación del texto; y, se vuelve político en el juego con otras interpretaciones.

¿Por qué la reflexión, sensibilización y empatía son parte de la lectura? La exposición a historias que abordan los sistemas de deshumanización y exclusión permiten reflexionar e iniciar con proceso de sensibilización; así, el sentimiento de empatía desarrolla y se ejercita. Tal como de planteo a lo largo del proyecto, este progreso viene acompañado con guías y prácticas pedagógicas éticas que encaminen las consideraciones y ponderaciones hacia el cuestionamiento, hacia la crítica, hacia la posibilidad de acciones que no repliquen la violencia.

¿Cuáles son los hallazgos centrales de la investigación? Con base en la hipótesis planteada, los hallazgos centrales están en la confirmación de la empatía como un sentimiento que puede ser entrenado, y, por tanto, puede verse afectado por distintos elementos, hasta alcanzar una dimensión crítica mediado por posibilidades y condiciones políticas. Además, examinó cómo la conexión emocional no solo tiene un papel importante dentro de la comprensión lectora y la lectura crítica, sino que es la base para que una multitud de habilidades analítica se activen y se diversifiquen.

De esto anterior, se deprende la propuesta de que la comprensión lectora no es en ningún momento escalonada, y no va de lo emocional a lo estético, sino que el sujeto

lector utiliza y mezcla varios niveles interpretativos. Esto requiere decir que el análisis contiene rasgos emocionales, personales, artísticos, literarios, estéticos, entre otros, al mismo tiempo. Al poner esto sobre la mesa con otros lectores, se da una transformación.

Se demostró que la lectura es transformativa. El acceso a historias transforma en el plano ontológico, epistemológico y político. Porque leer es un proceso heraclítico, el sujeto se transforma con cada lectura; es un proceso transaccional, el sujeto se transforma en el intercambio de conocimientos con el texto; y, es un proceso cultural, el sujeto se transforma con otros lectores.

Estadísticamente, se probó que la experiencia del círculo de lectura tuvo un impacto positivo en los participantes, pues cambiaron su perspectiva y mantuvieron una relación agradable e inclusiva. El cambio también tuvo repercusiones en su enfoque de lectura, mostrando así una mayor capacidad para vincularse con textos con temáticas sociales.

El análisis de las transcripciones justifica que la lectura sea un motor para la empatía crítica. La examinación de los comentarios contextualizados y las estrategias de mediación responde a las teorías propuestas en los apartados anteriores. Es decir, los participantes dan cuenta viva de que la lectura y la empatía son conceptos complejos, situados, históricos, y envueltos por una amplia gama de manifestaciones de poder. Por ello la necesidad de analizar cada sesión del círculo de lectura, pues cada una brinda detalles nuevos sobre el progreso lector, pero también sobre la constitución de una comunidad lectora, un equipo de trabajo y de juego.

En conclusión, la lectura transforma y es transformada. Esta se potencia con su apertura al diálogo y se vuelve política cuando el cuerpo y la mente del lector interactúan y se integran en una comunidad lectora. La pedagogía dentro del círculo de lectura es fundamental, no solo para llevar un ritmo en la charla o dar detalles curiosos sobre la

lectura, sino que tiene la posibilidad de expandir las posibilidades de significado, a través de preguntas, para que los lectores se cuestionen a sí mismos; con información, para ensanchar el panorama; con disposición a ser interrogado, para mantener esa dimensión ética.

El lector encarna el texto. Las sensaciones de los personajes, desde la tristeza hasta el frío, desde el odio hasta las texturas pasan por el cuerpo del lector. Es así como se crea el significado, pero también, como parte de él, nace la incomodidad, la felicidad por los logros de los personajes, el mismo dolor que experimentan los héroes. Estas afecciones se llevan al mundo real, pues la simulación también es praxis. Así, la lectura es un mecanismo de reflexión, sensibilización y empatía ante la deshumanización y la exclusión social.

4.2 Limitaciones

Durante el desarrollo de este proyecto se presentaron una serie de complicaciones a tomar en cuenta para futuros proyectos. En principio, la convocatoria de los participantes representa un obstáculo importante. Esto porque hay poco tiempo para la creación de un cartel atractivo, que siga reglas de *marketing* básicas para que pueda llamar la atención de las personas. Además de que la toma de datos inicial puede verse complicada debido a la condición embrionaria del proyecto de intervención. ¿Qué se puede preguntar? ¿Cuáles son las preguntas correctas y necesarias para la investigación? ¿Cómo se logra que los participantes respondan con la verdad?

Lo que facilitó el proceso inicial en este proyecto fue la experiencia en promoción de lectura del autor de la tesis. Esto debido a que algunos participantes ya habían interactuado en proyectos anteriores y las tareas de registro ya eran conocidas.

Dentro de las limitaciones teóricas se puede mencionar el acceso a materiales en otros idiomas. Además del precio de algunas editoriales estadounidenses e inglesas, las

copias de libros, en muchas ocasiones, no forman parte de algún catálogo o están descontinuadas, lo que hace imposible su adquisición. Si bien la Universidad Veracruzana brinda el acceso gratuito a varias fuentes de información, la globalización ha hecho que la literatura especializada se actualice constantemente.

La gestión de un lugar público fue casi imposible, por eso se optó por la renta de un sitio seguro para la convivencia y el desarrollo del círculo de lectura. Esto repercutió para que la convivencia fuera agradable, pero en términos monetarios, fue complicado de sostener.

4.3 Recomendaciones

Para futuros proyectos se recomienda de manera amplia abordar la lectura como un proceso interseccional. No se trata de un proceso escalonado que sigue parámetros de medición específicos o que pueda cuantificarse para su interpretación. Todo lo contrario, en la lectura influyen múltiples factores sociales, económicos, políticos y personales que repercuten en la interpretación, el análisis, la comprensión lectora y el diálogo. La lectura no es lineal, no es una fuente progresiva que sigue manuales de hermenéutica. La lectura a veces es emocional, a veces teórica; en algunas ocasiones el lector vincula la historia con su pasado, en otras con la cultura popular, y en otras más con libros de filosofía clásica. El factor fundamental de la comprensión lectora es la capacidad o la habilidad de interiorización del texto, no el resultado.

Para proyectos dentro de la misma institución o similares que tengan un año para ser implementados, se hace hincapié en los ratos sobre la convocatoria y posterior organización de las intervenciones. Tomen en cuenta la disposición de sus posibilidades y actúen de la manera más rápida que sus condiciones permitan. Esto porque la organización permitirá una mejor práctica.

En esta línea sobre la organización, se recomienda categóricamente que la búsqueda de fuentes primarias se haga en otros idiomas además del español. Actualmente hay una gran cantidad de programas de investigación sobre la lectura en universidades de todo el mundo. Resalto de manera especial la University of Virginia, dónde Rita Felsky dicta clase de literatura, feminismo y género; la Utrecht University, donde la doctora Olivia Fialho realiza investigaciones acerca de la lectura con enfoque de la lectura que promueve la empatía, la compasión y la significatividad; y, la University of Oslo, en la cual Karin Kukkonen está a cargo de investigaciones sobre cómo la relación de la literatura con nuestro mundo vital, cómo modela la conciencia y cómo los escritores trabajan creativamente y además es fundadora y directora del LCE (Centro for Literature, Cognition and Emotions).

Este proyecto tiene la intención de formar una base para la creación de políticas públicas a favor de la promoción de la lectura. Esta es una de las razones por la cual se centra en las consecuencias favorables de la lectura dentro de la dimensión política. Por ello, se recomienda ampliamente tomar en cuenta esta postura para legislaciones futuras a nivel local.

REFERENCIAS

- Abdullah, K. B. (1994). *The critical reading and thinking abilities of Malay secondary school pupils in Singapore*. [PhD Thesis, Institute of Education, University of London].
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10018982/>
- Absolon, K. E. (2016). Wholistic and ethical: Social inclusion with Indigenous peoples. *Social Inclusion*, 4(1), 44–56.
- Acemoglu, D., & Johnson, S. (2023). *Power and Progress: Our Thousand-Year Struggle Over Technology and Prosperity*. PublicAffairs.
- Acemoglu, D., Johnson, S., & Robinson, J. A. (2001). The colonial origins of comparative development: An empirical investigation. *American Economic Review*, 91(5), 1369–1401.
- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2013). *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*. Crown Currency.
- Ahmed, S. (2013). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Alaimi, M., Law, E., Pantasdo, K. D., Oudeyer, P.-Y., & Sauzeon, H. (2020). Pedagogical Agents for Fostering Question-Asking Skills in Children. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–13.
<https://doi.org/10.1145/3313831.3376776>
- Alexander, K. P. (2023). Reconceptualizing literacy: Experimentation and play in audio literacy narratives. *Computers and Composition*, 69, 1–11.
- Alexander, K. P., Powell, B., & Green, S. C. (2011). Understanding modal affordances: Student perceptions of potentials and limitations in multimodal composition. *Basic Writing eJournal*, 10(11.1), 315–331.

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. University of York. <https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/towards-dialogic-teaching-rethinking-classroom-talk-4th-edition>
- Allouche, S. (2018). *A Review of Jasbir Puar's "The Right to Maim" (and additional interjections)*. Heinrich Böll Stiftung.
- https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/38821/allouche_a_review_of_the_right_to_maim.pdf?sequence=1
- Al-Saji, A. (2014). A Phenomenology of Hesitation: Interrumting Racializing Habits of Seeing. En E. S. Lee (Ed.), *Living Alterities: Phenomenology, Embodiment, and Race* (pp. 133–172). State University of New York Press.
- Álvarez Pacuar, Y. P., Raggio Ramírez, G. del S., & Vásquez Ramos, S. P. (2021). Influence of sensitized reading of stories in the development of inferential capacity in secondary education. *Sinergias educativas*, 6(2), 107–126.
- Anastasiadou, A., Kim, J., Sanlitürk, A. E., de Valk, H., & Zagheni, E. (2023). *Sex-and gender-based differences in the migration process: A systematic literature review*. Max Planck Institute for Demographic Research Rostock, Germany.
- <https://www.demogr.mpg.de/papers/working/wp-2023-039.pdf>
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen. *Norsk læreren*, 2(2011), 15–22.
- Andersen, P. T. (2016). *Story and Emotion: A Study in Affective Narratology*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215028255-2016>
- Anderson, P., & Rubano, G. (1991). *Enhancing Aesthetic Reading and Response. Theory and Research into Practice (TRIP) Series*. National Council of Teachers of English.
- Andreeescu, R.-C. (2023). Experiencing Revulsion: Aesthetic Discomfort and Ordinary Life. *Open Philosophy*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.1515/oppphil-2022-0256>

- Archer-Kuhn, B., & MacKinnon, S. (2020). Inquiry-based learning in higher education: A pedagogy of trust. *Journal of Education and Training Studies*, 8(9), 1–14.
- Arefian, M. H., & Esfandiari, R. (2024). E-learning-oriented assessment and collaborative reflection for situated learning in language teacher education. *Language Testing in Asia*, 14(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00305-0>
- Arias Rodríguez, G. M., & Villota Galeano, F. F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), 45–56.
- Armstrong, C., & Thompson, S. (2009). Parity of Participation and the Politics of Status. *European Journal of Political Theory*, 8(1), 109–122.
<https://doi.org/10.1177/1474885108096963>
- Aschheim, S. E. (2016). The (Ambiguous) Political Economy of Empathy. En A. Assmann & I. Detmers (Eds.), *Empathy and its Limits* (pp. 21–37). Palgrave Macmillan UK.
https://doi.org/10.1057/9781137552372_2
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- August, V. (2024). Understanding democratic conflicts: The failures of agonistic theory. *European Journal of Political Theory*, 23(2), 182–203.
<https://doi.org/10.1177/14748851221120120>
- Baki, Y. (2025). The Impact of Critical Listening and Critical Reading on Critical Thinking. *Behavioral Sciences*, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/bs15010034>
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 617–645.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>

- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Beetz, J. (2016). Material Semiotics and the Rhizomatic Subject. En J. Beetz, *Materiality and Subject in Marxism, (Post-)Structuralism, and Material Semiotics* (pp. 109–135). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-37-59837-0_6
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: Igualdad y diversidad en la era global*. Katz editores.
- Benshoff, H. M. (2015). *Film and television analysis: An introduction to methods, theories, and approaches*. Routledge.
- Berlant, L. (2007). Slow Death (Sovereignty, Obesity, Lateral Agency). *Critical Inquiry*, 33(4), 754–780. <https://doi.org/10.1086/521568>
- Berman, S. (2012). Los libros enseñan a pensar largo. En *Conversaciones lectoras* (pp. 67–78). Ediciones B México.
- Berman, Y., & Phillips, D. (2000). Indicators of social quality and social exclusion at national and community level. *Social Indicators Research*, 50, 329–350.
- Bigby, C., & Wiesel, I. (2019). Using the concept of encounter to further the social inclusion of people with intellectual disabilities: What has been learned? *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 6(1), 39–51.
<https://doi.org/10.1080/23297018.2018.1528174>
- Blackburn Miller, J. (2020). Transformative Learning and the Arts: A Literature Review. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 338–355.
<https://doi.org/10.1177/1541344620932877>
- Bloom, P. (2017). Empathy and its discontents. *Trends in cognitive sciences*, 21(1), 24–31.
- Bloome, D. (1985). Reading as a Social Process. *Language Arts*, 62(2), 134–142.
<https://doi.org/10.58680/la198525801>

- Bloome, D., & Kim, M. (2016). Storytelling: Learning to read as social and cultural processes. *Prospects*, 46, 391–405.
- Bowers-Campbell, J. (2011). Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557–567.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.54.8.1>
- Bozgun, K., & Can, F. (2023). The Associations between Metacognitive Reading Strategies and Critical Reading Self-Efficacy: Mediation of Reading Motivation. *International Journal on Social and Education Sciences*, 5(1), 51–65.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge* (Vol. 2). Polity Press Cambridge.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Breithaupt, F. (2019). *The Dark Sides of Empathy*. Cornell University Press.
- Brewer, W. F. (1996). The nature of narrative suspense and the problem of rereading. En P. Vorderer, H. J. Wulff, & M. Friedrichsen (Eds.), *Suspense Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations* (pp. 107–127). Routledge.
- Brewer, W. F., & Treyens, J. C. (1981). Role of schemata in memory for places. *Cognitive psychology*, 13(2), 207–230.
- Brik, A. B., & Brown, C. T. (2024). Global Trends in Social Inclusion and Social Inclusion Policy: A Systematic Review and Research Agenda. *Social Policy and Society*, 1–24.
<https://doi.org/10.1017/S147474642400054X>
- Brimhall, K. C., Lizano, E. L., & Mor Barak, M. E. (2014). The mediating role of inclusion: A longitudinal study of the effects of leader–member exchange and diversity climate on job satisfaction and intention to leave among child welfare workers. *Children and Youth Services Review*, 40, 79–88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.003>

- Brinker, M. (1980). *Two phenomenologies of reading: Ingarden and Iser on textual indeterminacy*. JSTOR.
- https://www.jstor.org/stable/1771896?casa_token=FKUOFO9g4fcAAAAA:PjxRQotFIqLuJxuqkbMsvPDK1KglV9dfNAMpKhPlWL7WmJQQVAeJlBjHnYinCbiGefmv eLjg1fIBCFS59tT8h4FZBE2iCpNDJSOdkZmy0-J_Q_JGnyBy3w
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science*, 12(2), 198–213.
- <https://doi.org/10.1287/orsc.12.2.198.10116>
- Brunfaut, T., Kormos, J., Michel, M., & Ratajczak, M. (2021). Testing young foreign language learners' reading comprehension: Exploring the effects of working memory, grade level, and reading task. *Language Testing*, 38, 026553222199148.
- <https://doi.org/10.1177/0265532221991480>
- Bruns, C. V. (2011). *Why literature?: The value of literary reading and what it means for teaching*. A&C Black.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Butler, J. (2015). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Harvard University Press.
- Butler, J., & Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The performative in the political*. John Wiley & Sons.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.

- Campbell, T. (2006). Bios, immunity, life: The thought of Roberto Esposito. *diacritics*, 36(2), 2–22.
- Cano-Hila, A. B. (2022). Understanding social inclusion in contemporary society: Challenges, reflections, limitations, and proposals. *Social Inclusion*, 10(2), 1–5.
- Caracciolo, M., & Kukkonen, K. (2021). *With Bodies: Narrative Theory and Embodied Cognition*. Ohio Estate Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Catala, A. (2024). Epistemic injustice and epistemic authority on autism. *The Bloomsbury Guide to Philosophy of Disability*, 246–267.
- Cavé, D. (2024). Learning to ‘sit in the fire’: Staying with the discomfort of transformative learning. *Studies in the Education of Adults*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2024.2427435>
- Çelik, M. (2016). *The ethics of reading: Ingarden, Iser, Ricoeur* [Tesis de doctorado, University of Sussex].
https://sussex.figshare.com/articles/thesis/The_ethics_of_reading_Ingarden_Iser_Ricoeur/23442710
- Cerdán, R., Pérez, A., Vidal-Abarca, E., & Rouet, J. F. (2019). To answer questions from text, one has to understand what the question is asking: Differential effects of question aids as a function of comprehension skill. *Reading and Writing*, 32(8), 2111–2124.
<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09943-w>
- Çetinkaya, F. Ç., & Topçam, A. B. (2019). A different analysis with the Literature Circles: Teacher Candidates’ perspectives on the profession. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 8–16.

- Chakravarty, S. R., & D'Ambrosio, C. (2006). The Measurement of social exclusion. *Review of Income and Wealth*, 52(3), 377–398. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2006.00195.x>
- Chebel d'Appollonia, A. (2011). *Les frontières du racisme: Identités, ethnicité, citoyenneté*. Les Presses de Sciences Po.
- Chebel d'Appollonia, A., & Reich, S. (2008). The Securitization of Immigration: Multiple Countries, Multiple Dimensions. En A. Chebel d'Appollonia & S. Reich (Eds.), *Immigration, Integration, and Security: America and Europe in Comparative Perspective*. University of Pittsburgh Press.
- Chrudzimski, A. (2015). Ingarden on Modes of Being. En B. Leclercq, S. Richard, & D. Seron (Eds.), *Objects and Pseudo-Objects* (pp. 199–222). DE GRUYTER.
<https://doi.org/10.1515/9781501501371-012>
- Cikara, M., Bruneau, E. G., & Saxe, R. R. (2011). Us and Them: Intergroup Failures of Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 149–153.
<https://doi.org/10.1177/0963721411408713>
- Cirianni, G. (2021). *Para que sean todos, para que sea entre todos*. Axolotl.
- Clandinin, J. D., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Clifford Simplican, S., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18–29.
- Clinton-Lisell, V. (2021). Open pedagogy: A systematic review of empirical findings. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 255–268.

- Collins, H. (2003). Discrimination, Equality and Social Inclusion. *The Modern Law Review*, 66(1), 16–43.
- Compton-Lilly, C. F. (2013). Building on what children bring: Cognitive and sociocultural approaches to teaching literacy. *The Journal of Balanced Literacy Research and Instruction*, 1(1), 1–8.
- Compton-Lilly, C. F., Mitra, A., Guay, M., & Spence, L. K. (2020). A Confluence of Complexity: Intersections Among Reading Theory, Neuroscience, and Observations of Young Readers. *Reading Research Quarterly*, 55(S1).
- <https://doi.org/10.1002/rrq.348>
- Connell, J. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on... *Educational Theory*, 46(4).
- https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&auth_type=crawler&jrnl=00132004&asa=N&AN=9702112182&h=J%2B6GPrZRUIfH%2BtcFOoNvG2sSAIsQcX1VWA%2FXCGjPBETZWyuLe13E9zhtEjaoYAqdrqsnv8A80x767%2B68FHZL2Q%3D%3D&crl=c
- Cook, S. A., & Borkovitz, D. K. (2017). Student Perceptions of a Mathematics Major for Prospective Elementary Teachers with an Inquiry-Based Philosophy. *Primus*, 27(1), 125–147. <https://doi.org/10.1080/10511970.2016.1194341>
- Cooper, K., & McNab, S. L. (2009). Questioning as a pedagogical tool in teaching and research. En S. G. Kouritzin, N. Piquemal, & R. Norman (Eds.), *Qualitative Research: Challenging the Orthodoxies in Standard Academic Discourse(s)* (pp. 199–216). Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). *Making sense: Reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge University Press.

- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1), 34.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 291–311.
- Cromley, J. G. (2021). Metacognition, cognitive strategy instruction, and reading in adult literacy. En C. John, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of Adult Learning and Literacy: Connecting Research, Policy, and Practice* (Vol. 5, pp. 187–204). Routledge.
- Cuesta, J., López-Noval, B., & Niño-Zarazúa, M. (2024). Social exclusion concepts, measurement, and a global estimate. *PLoS One*, 19(2), e0298085.
- Curry-Stevens, A. (2007). New Forms of Transformative Education: Pedagogy for the Privileged. *Journal of Transformative Education*, 5(1), 33–58.
<https://doi.org/10.1177/1541344607299394>
- Cuthrell, K., & Yates, P. (2007). Making it all Fit: Integration Strategies for Social Studies and Literacy. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 73(4), 22–35.
- Danese, S. F. (1979). Sobre la narrativa social en América Latina. *Língua e literatura*, 8, 201–228.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. (2006). What's the Next Big Thing with Literature Circles? *Voices from the Middle*, 13(4), 10–15. <https://doi.org/10.58680/vm20065178>

- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Routledge.
- Davidovitch, N., & Gerkerova, A. (2023). Social Factors Influencing Students' Reading Habits. *African Educational Research Journal*, 11(3), 351–359.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- De Coning, A. (2023). Seven theses on critical empathy: A methodological framework for 'unsavory' populations. *Qualitative Research*, 23(2), 217–233.
<https://doi.org/10.1177/14687941211019563>
- De la Peña, C., & Luque Rojas, M. (2021). Levels of Reading Comprehension in Higher Education: Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 1–11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>
- de Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271–290.
- Dei, G. J. S. (2019). Decolonizing education for inclusivity: Implications for literacy education. En K. Magro & M. Honeyford (Eds.), *Transcultural literacies: Re-visioning relationships in teaching and learning* (pp. 5–30). Canadian Scholars.
- Dei, G. J. S. (2022). Cosmopolitanism or multiculturalism? Towards an anti-colonial reading. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 10(1), 31–44.
- Demény, P. (2012). Developing Written Text Production Competence Using the Reader-Response Method. *Acta didactica napocensia*, 5(3), 53–60.
- Depallens, V. (2021). L'Engagement empathique et éthique du lecteur: Quel intérêt pour l'enseignement de la littérature. *Fabula-Lht: Littérature, histoire, théorie*, 25.
<https://www.fabula.org/pdf/lht-2711.pdf>

- Dervin, F. (2016). Discourses of Othering. En F. Dervin (Ed.), *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox* (pp. 43–55). Palgrave Macmillan UK.
https://doi.org/10.1057/978-1-37-54544-2_4
- DeStefano, D., & LeFevre, J.-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in human behavior*, 23(3), 1616–1641.
- Dimock, W. C. (1997). A Theory of Resonance. *PMLA*, 112(5), 1060–1071.
<https://doi.org/10.2307/463483>
- Dobbin, F., & Kalev, A. (2022). *Getting to Diversity: What Works and What Doesn't*. Harvard University Press.
- Doherty, J. (2017). Skillful questioning: The beating heart of good pedagogy. *Retrieved February, 5, 26–29.*
- Dominique, M. (2004). *Le Discours littéraire: Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin.
- Duggan, J. (2022). Transformative Readings: Harry Potter Fan Fiction, Trans/Queer Reader Response, and J. K. Rowling. *Children's Literature in Education*, 53(2), 147–168.
<https://doi.org/10.1007/s10583-021-09446-9>
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. En M. L. Kamil, D. P. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. IV* (pp. 199–228). Routledge.
- Duncan, S. (2012). *Reading circles, novels and adult reading development*. Bloomsbury Publishing.
- Duque, J. M. (2024). Biopolitics, Immunity, and Religion: A Brief Critical Reading of Roberto Esposito. *Religions*, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/rel15010018>

- Easterbrook, M. J., Doyle, L., & Talbot, D. (2025). Using social psychology to create inclusive education. *British Journal of Social Psychology*, 64(2), e12867.
<https://doi.org/10.1111/bjso.12867>
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (R. Pochtar, Trad.). Lumen.
- Eder, J. (2006). Ways of being close to characters. *Film Studies*, 8(1), 68–80.
- Edwards, P. A., McMillon, G. T., & Turner, J. D. (2015). *Change is gonna come: Transforming literacy education for African American students*. Teachers College Press. [https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=YjNyrnkA5YC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Edwards,+P.+A.,+McMillon,+G.+T.,+%26+Turner,+J.+D.+\(2015\).+Change+is+gonna+come:+Transforming+literacy+education+for+African+American+students.+Teachers+College+Press.&ots=hX3PaAFJP8&sig=LXBjPwwrFIHua3hQsmGqMVXVow0](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=YjNyrnkA5YC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Edwards,+P.+A.,+McMillon,+G.+T.,+%26+Turner,+J.+D.+(2015).+Change+is+gonna+come:+Transforming+literacy+education+for+African+American+students.+Teachers+College+Press.&ots=hX3PaAFJP8&sig=LXBjPwwrFIHua3hQsmGqMVXVow0)
- Eeds, M., & Wells, D. (1989). Grand Conversations: An Exploration of Meaning Construction in Literature Study Groups. *Research in the Teaching of English*, 23(1), 4–29. <https://doi.org/10.58680/rte198915526>
- Elder, L., & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Rowman & Littlefield.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. WW Norton & company.
- Ermine, W. (2007). The ethical space of engagement. *Indigenous LJ*, 6, 193.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. En *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563–579). Routledge.
<https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781410612700-39&type=chapterpdf>

- Estivill, J. (2003). *Concepts and strategies for combating social exclusion: An overview*. International Labour Office.
- Fabry, R. E., & Kukkonen, K. (2019). Reconsidering the mind-wandering reader: Predictive processing, probability designs, and enculturation. *Frontiers in Psychology*, 9, 2648.
- Fairclough, N. (2013). *Language and power*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315838250/language-power-norman-fairclough>
- Fakour, H., & Imani, M. (2025). Socratic wisdom in the age of AI: A comparative study of ChatGPT and human tutors in enhancing critical thinking skills. *Frontiers in Education*, 10, 1528603. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1528603>
- Feixa, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Grupo Planeta (GBS).
- Felski, R. (2015). *The limits of critique*. University of Chicago Press.
- Felski, R. (2020a). *Hooked: Art and attachment*. University of Chicago Press.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.7208/9780226729770/html>
- Felski, R. (2020b). Resonance and education. *On education. Journal for research and debate*, 3(9). https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=23078
- Feng, C., Li, Z., Feng, X., Wang, L., Tian, T., & Luo, Y.-J. (2016). Social hierarchy modulates neural responses of empathy for pain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(3), 485–495.
- Ferguson, H. J., & Wimmer, L. (2023). A psychological exploration of empathy. En M. Francesca & D. Peluso, *Conversations on empathy: Interdisciplinary perspectives on imagination and radical othering* (pp. 60–77). Routledge.
- Ferguson, M. L. (2023). Justice and the Politics of Identity: Becoming and Structure in Iris Young. *Democratic Theory*, 10(2), 22–55. <https://doi.org/10.3167/dt.2023.100205>

- Fernandez Quintanilla, C. (2025). Analyzing Narrative Empathy in Readers' Responses to Literature: A Taxonomy of Linguistic Evidence of Empathetic Responses. *Narrative*, 33(1), 90–114.
- Fialho, O. (2012). *Self-modifying experiences in literary reading: A model for reader response* [Doctor of Philosophy, University of Alberta].
<https://era.library.ualberta.ca/public/datasetstream/get/uuid:717e43d6-57f6-4092-b783-b05ac0c4be46/DS1>
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1–36. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Fialho, O. (2024). *Transformative Reading*. John Benjamins Publishing Company.
- Fincher, R., & Iveson, K. (2017). *Planning and diversity in the city: Redistribution, recognition and encounter*. Bloomsbury Publishing.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flecha, R. (2022). *La sociedad dialógica: La sociología que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía*. Hipatia Press Association.
- Formosa, P., & Mackenzie, C. (2014). Nussbaum, Kant, and the capabilities approach to dignity. *Ethical Theory and Moral Practice*, 17, 875–892.
- Forrest Pressley, D. L., & Waller, T. G. (2013). *Cognition, Metacognition and Reading*. Springer.
- Foucault, M. (1992). *La Hermeneutica Del Sujeto: Curso en el Collège de France (1981-1982)*. FCE.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población: Crso en el Collège de France (1977-1978)*. FCE.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

- Fraihat, M. A. K., Khasawneh, A. A., & Al-Barakat, A. A. (2022). The effect of situated learning environment in enhancing mathematical reasoning and proof among tenth grade students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(6), em2120. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12088>
- Frankel, K. K., Becker, B. L. C., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From “What is Reading?” to What is Literacy? *Journal of Education*, 196(3), 7–17. <https://doi.org/10.1177/002205741619600303>
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the “postsocialist” Condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Polity Pr.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (Vol. 31). Columbia University Press.
- Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born: From progressive neoliberalism to Trump and beyond*. Verso Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Friedkin, N. E. (2004). Social Cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 409–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110625>
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- García Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in psychology*, 11, 140.

- Gaut, B. (1999). Identification and emotion in narrative film. En C. Plantinga & G. M. Smith, *Passionate, Views: Film, Cognition, and Emotion*. Johns Hopkins University Press.
- Gaventa, J. (1988). Participatory research in North America. *Convergence*, 21(2), 19.
- Gee, J. P. (2007). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychological Association*, 40(3), 266–275.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Gibert, M., & Paris, M. (2010). L'imagination et les biais de l'empathie. *Les ateliers de l'éthique*, 5(1), 50–65.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Girard, R. (1972). *La violence et le Sacré*. Grasset.
- Girardi, S., Pulignano, V., & Maas, R. (2019). Activated and included? The social inclusion of social assistance beneficiaries engaged in “public works”. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 39(9/10), 738–751.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and The Politics of Hope, Theory, Culture and Scholling: A Critical Reader*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (2da Ed). Routledge.
- Giroux, H. A. (2007). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2da Ed). Bloomsbury Academic.

- Giroux, H. A., & Bosio, E. (2021). Critical Pedagogy and Global Citizenship Education. En E. Bosio (Ed.), *Conversations on Global Citizenship Education*. Routledge.
- Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5–18.
- Goatly, A. (2013). *Critical reading and writing: An introductory coursebook*. Routledge.
- Godard, A. (2015). La littérature dans la didactique du français et des langues: Histoire et théories. En A. Godard (Ed.), *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 9–31). Didier, Langues et didactique.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C., & Project Read. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219–246. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>
- Goldstein, T. R. (2009). The pleasure of unadulterated sadness: Experiencing sorrow in fiction, nonfiction, and "in person.". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(4), 232–237.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En F. Emilia & G. P. Margarita (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow & Co.
- Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global Citizenship Education in Context: Teacher Perceptions at an International School and a Local Israeli School. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832–853. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752>

- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language moving from theory and practice*. Cambridge University Press.
- Graesser, A. C., Olde, B., & Klettke, B. (2013). How does the mind construct and represent stories? En M. Green, J. Strange, & T. Brock, (Eds.), *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations* (pp. 229–262). Psychology Press.
- Gross-Manos, D. (2017). Material well-being and social exclusion association with children's subjective Well-being: Cross-national analysis of 14 countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 116–128.
- Gubrium, E. K., Leibetseder, B., Dierckx, D., & Raeymaekers, P. (2017). Investing in work: Exclusionary inclusion in Austria, Belgium and Norway. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 37(9/10), 605–622.
- Guthridge, M., Mason, P. H., Penovic, T., & Giummarra, M. J. (2020). A critical review of interdisciplinary perspectives on the paradox of prosocial compared to antisocial manifestations of empathy. *Social Science Information*, 59(4), 632–653.
<https://doi.org/10.1177/0539018420976946>
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press.
- Hagan, J., & McCarthy, B. (1998). *Mean streets: Youth crime and homelessness*. Cambridge university press.
[https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=48EveCo5yBoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=+Hagan,+J.+and+McCarthy,+B.+\(1998\)+Mean+Streets:+Youth+Crime+and+Homelessness,+New+York,+NY:+Cambridge+University+Press&ots=2mbyrbfmSF&sig=9x0xEVdTGlesBq7E57EXYAtQ6RA](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=48EveCo5yBoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=+Hagan,+J.+and+McCarthy,+B.+(1998)+Mean+Streets:+Youth+Crime+and+Homelessness,+New+York,+NY:+Cambridge+University+Press&ots=2mbyrbfmSF&sig=9x0xEVdTGlesBq7E57EXYAtQ6RA)
- Hagège, H. (2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. En Y. Lenoir & F. Tupin (Eds.),

Instruction, socialisation et approches interculturelles: Des rapports complexes (pp. 89–128).

Hagège, H. (2023). Epistemic decentering in education for responsibility: Revisiting the theory and practice of educational integrity. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), Article 1. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00134-3>

Hairida, H. (2016). The effectiveness using inquiry based natural science module with authentic assessment to improve the critical thinking and inquiry skills of junior high school students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(2), 209–215.

Häkli, J., & Kallio, K. P. (2014). Subject, action and polis: Theorizing political agency.

Progress in Human Geography, 38(2), 181–200.

<https://doi.org/10.1177/0309132512473869>

Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice*. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641–653. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00605.x>

Hankivsky, O. (2022). *Intersectionality 101*.

<https://resources.equityinitiative.org/handle/ei/433>

Hargreaves, E., Buchanan, D., & Quick, L. (2021). Parity of participation? Primary-school children reflect critically on being successful during schooling. *Oxford Review of Education*, 47(6), 770–786. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1886916>

Hariram, N. P., Mekha, K. B., Suganthan, V., & Sudhakar, K. (2023). Sustainalism: An integrated socio-economic-environmental model to address sustainable development and sustainability. *Sustainability*, 15(13), 10682.

- Hartung, F., & Willems, R. M. (2020). Amount of fiction reading correlates with higher connectivity between cortical areas for language and mentalizing. *bioRxiv*, 2020–06. <https://doi.org/10.1101/2020.06.08.139923>
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. The University of Chicago Press.
- Hayles, N. K. (2021). *Postprint: Books and Becoming Computational*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/hayl19824-005>
- He, H., Yibin, C., Amini, M., & Yanan, W. (2023). Using British Literature to Teach Empathy to the Chinese University Students Majoring in English Language. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17418>
- Hedman, C., Adams Lyngbäck, L., Paul, E., & Rosén, J. (2025). Epistemic reciprocity through a decolonial crip literacy in accommodated language education for adults. *Applied Linguistics*, 46(2), 305–320.
- Herman, D. (2002). *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. University of Nebraska Press.
- Hernández Reyes, J. F., Ojeda Ramírez, M. M., & Sánchez Sosa, E. R. (2023). Promoción de la lectura a través del cine durante la pandemia del covid-19. *LiminaR*, 21(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272023000100107&script=sci_arttext
- Hernandez Zamora, G. (2010). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism* (Vol. 8). Multilingual Matters. [https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=_TFhxZYIOiEC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Hern%C3%A1ndez+Zamora,+G.+%\(2010\).+Decolonizing+literacy:+Mexican+live](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=_TFhxZYIOiEC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Hern%C3%A1ndez+Zamora,+G.+%(2010).+Decolonizing+literacy:+Mexican+live)

s+in+the+era+of+global+capitalism.+Multilingual+Matters.&ots=kRTQFJChu4&sig=Cfzd9hy_tQIuhpvSuqKfMzYZU6U

Hillesund, T. (2010). *Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper*. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/184281>

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.

<https://doi.org/10.1080/00461520701263368>

Honig, B. (1993). *Political Theory and the Displacement of Politics*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.1515/9781501768453>

Hoody, M. L. (2008). *Critical literacy in primary education: Policy, praxis and the postmodern* [Ed.D.].

<https://www.proquest.com/docview/304512529/abstract/425094E1BD934FD6PQ/1>

Hudson, S. T. J., Cikara, M., & Sidanius, J. (2019). Preference for hierarchy is associated with reduced empathy and increased counter-empathy towards others, especially out-group targets. *Journal of Experimental Social Psychology*, 85, 103871.

Huxley, P., & Thornicroft, G. (2018). Social inclusion, social quality and mental illness. *The British Journal of Psychiatry*, 182(4), 289–290. <https://doi.org/10.1192/bjp.182.4.289>

Ibáñez Gracia, T. (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Sendai Editores.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

- INEGI. (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación [ENADIS]*. INEGI.
- Ingarden, R. (1998). *La obra de arte literaria* (Taurus).
- International migration flows*. (2024). Migration Data Portal.
<https://www.migrationdataportal.org/themes/international-migration-flows>
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Jacobs, G. M., & Shegar, C. (2018). Reading as a Social Process. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0480>
- Jacobs, J. (1962). *The death and life of great American cities*. London. Jonathan Cape.
- Jacobsen, M. H. (2017). *Encountering the everyday: An introduction to the sociologies of the unnoticed*. Bloomsbury.
- Jalongo, M., Isenberg, J. P., & Gerbracht, G. (1995). *Teachers' Stories: From Personal Narrative to Professional Insight. The Jossey-Bass Education Series*. Jossey-Bass.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Jaramillo, L., Cozza, M., Hallin, A., Lammi, I., & Gherardi, S. (2024). Readingwriting: Becoming-together in a Composition. *Culture and Organization*, 30(3), 291–304.
<https://doi.org/10.1080/14759551.2023.2206132>
- Jarvio Fernández, A. O. (2021). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672021000200139&script=sci_arttext
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios*

- pedagógicos (Valdivia), 34(1), 173–186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>*
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press.
- Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 89–105.
- Kabeer, N. (2005). Introduction: The search for inclusive citizenship: Meanings and expressions in an interconnected world. En N. Kabeer (Ed.), *Inclusive Citizenship*. Sage.
- https://opendocs.ids.ac.uk/articles/chapter/Introduction_The_Search_For_Inclusive_Citizenship_Meanings_And_Expressions_In_An_Interconnected_World/26475187/1/files/48248704.pdf
- Kallio, K. P., Wood, B. E., & Häkli, J. (2020). Lived citizenship: Conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), 713–729.
<https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Kanat, K., & Temel, Z. F. (2025). The Use of Questioning Strategies in the Development of Critical Thinking Skills in Children: A Qualitative Study of the Socratic Method. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01864-4>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). Introducing Critical Participatory Action Research. En S. Kemmis, R. McTaggart, & R. Nixon, *The Action Research Planner* (pp. 1–31). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2_1
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2018). Reading Comprehension Theories: A View from the Top Down. En M. F. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Processes* (2a ed, pp. 7–21). Routledge.

- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10–16. <https://doi.org/10.1111/ldr.12025>
- Khan, S., Combaz, E., & McAslan, F. E. (2015). Social exclusion. *Birmingham: GSDRC, University of Birmingham*. <http://www.gsdrc.org/docs/open/se10.pdf>
- Khonamri, F., Azizi, N., Akimjak, A., & Kurilenko, V. (2024). The prospects of reading circles for fostering EFL learners' motivation to read and engagement. *Journal of Education Culture and Society*, 15(1), 403–418.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363.
- Kittler, F. (1999). *Gramophone, film, typewriter*. Stanford University Press.
- Koller, D., Pouesard, M. L., & Rummens, J. A. (2018). Defining Social Inclusion for Children with Disabilities: A Critical Literature Review. *Children & Society*, 32(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/chso.12223>
- Koller, D., & Stoddart, K. (2021). Approaches that Address Social Inclusion for Children with Disabilities: A Critical Review. *Child & Youth Care Forum*, 50(4), 679–699. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09589-8>
- Kosslyn, S. M., Thompson, W. L., & Ganis, G. (2006). *The case for mental imagery*. Oxford University Press.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31(3–4), 235–257.

- Kress, G. (2000). Design and transformation. New theories of meaning. En C. Bill & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 153–161). Routledge.
- Kress, G. (2003). Literacy and multimodality: A theoretical framework. En *Literacy in the new media age* (pp. 35–60). Routledge.
- Kress, G. (2010). A grammar for meaning-making. En T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 243–263). Routledge.
- Kucuk, T. (2024). The Positive effect of the english reading circle method on students' reading performance: Tishk University Case Study. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 15(1), 233–244.
- Kucuk, T. (2025). Reading Circle Method and Its Influence on Reading Comprehension. *Arab World English Journal*, 16(1), 88–102.
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol16no1.6>
- Kuhn, D. Z. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge University Press.
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S., & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 89–122.
- Kukkonen, K. (2014). Presence and prediction: The embodied reader's cascades of cognition. *Style*, 48(3), 367–384.
- Kukkonen, K. (2016). Bayesian Bodies: The Predictive Dimension of Embodied Cognition and Culture1. En P. Garratt (Ed.), *The Cognitive Humanities* (pp. 153–167). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-37-59329-0_9
- Kukkonen, K. (2024). Designs on consciousness: Literature and predictive processing. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 379(1895), 20220423. <https://doi.org/10.1098/rstb.2022.0423>

- Kulkarni, A. B. (2024). Revisiting Reader Response Theory. *Creative Saplings*, 3(7), 1–11.
<https://doi.org/10.56062/gtrs.2024.3.7.633>
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y., & Minami, Y. (2017). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 884–894. <https://doi.org/10.1002/asi.23712>
- Kuzmičová, A. (2012). Presence in the reading of literary narrative: A case for motor enactment. *Semiotica*, 2012(189), 23–48. <https://doi.org/10.1515/semi.2011.071>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2009). *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2022). Philosophies of Inclusion and Exclusion. En E. A. Koning (Ed.), *The Exclusion of Immigrants from Welfare Programs: Cross-national Analysis and Contemporary Developments* (pp. 237–250). University of Toronto Press.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso Books.
- LaFree, G. (1997). Social Institutions and the Crime Bust of the 1990s. *J. Crim. L. & Criminology*, 88, 1325–1368.
- Lara Reyes, E. Y., & Jarvio Fernández, A. O. (2020). Marginación educativa y violencia: Proyecto de intervención de lectoescritura en un telebachillerato. *Sinéctica*.
<https://cdigital.uv.mx/items/7df75a38-71af-4a12-9b94-18ef7e43b0fe>

- Larrañaga Rubio, E., Acosta, M., & Santiago Jiménez, Y. (2015). Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 59, 70–84.
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 51, Article 51.
<https://doi.org/10.4000/reperes.913>
- Larrivé, V. (2017). Empathie fictionnelle et théories de la fiction, quelles implications en didactique de la littérature. *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, 1, 55–72.
- Larrivé, V. (2018). Empathie fictionnelle, journal de personnage et compétences scripturales. En É. Hamoir (Ed.), *Représenter l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (pp. 183–206). Presses Universitaires de Namur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
[https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Lave,+J.,+%26+Wenger,+E.+\(1991\).+Situated+learning:+Legitimate+peripheral+participation.+Cambridge+University+Press.&ots=OEoHuqXJHq&sig=V5YVOELoMsXzBYtTKioCXoAwPiM](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Lave,+J.,+%26+Wenger,+E.+(1991).+Situated+learning:+Legitimate+peripheral+participation.+Cambridge+University+Press.&ots=OEoHuqXJHq&sig=V5YVOELoMsXzBYtTKioCXoAwPiM)
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière: Pour une frontière*. Média Diffusion.
- Lavoie, C., Nizet, I., Gousset, A., Lépine, M., & Hétu, S. (2022). L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2022-v50-n1-ef06958/1088550ar/abstract/>
- Leake, E. (2015). The (Un) knowable self and others: Critical empathy and expressivism. *Critical Expressivism: Theory and Practice in the Composition Classroom*, 149–160.

- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189–206.
<https://doi.org/10.7202/1007734arCopied>
- Leddy, S., & O’Neil, S. (2022). Learning to see: Generating decolonial literacy through contemporary identity-based Indigenous art. *International Journal of Education & the Arts*, 23(9). <http://www.ijea.org/v23n9/>
- Lee, H.-C. (2013). An Examination of ESL Taiwanese University Students’ Multimodal Reading Responses. *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 192–203.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2013.774449>
- Lenoir, R. (1974). *Lex exclus: Un franchis sur dix*. Seuil.
- León Vega, E. (2005). *Sentido ajena: Competencias ontológicas y otredad*. Anthropas.
- Levitas, R. (2005). *The Inclusive Society?: Social Exclusion and New Labour*. Palgrave Macmillan.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., & Patsios, D. (2007). The Multi-Dimensional Analysis of Social Exclusion. *Department of Sociology and School for Social Policy Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol Institute for Public Affairs University of Bristol*.
- Lewis Ellison, T. (2023). Normalizing Black Students/Youth and their Families’ Digital and STEAM Literacies. *The Reading Teacher*, 76(5), 594–600.
<https://doi.org/10.1002/trtr.2182>
- Lewison, M., Flint, A. S., & Sluys, K. V. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382–392.
<https://doi.org/10.58680/la2002255>
- Licsandru, T., Meliou, E., Steccolini, I., & Chang, S. (2025). Citizens’ Inclusion in Public Services: A Systematic Review of the Public Administration Literature and Reflection

- on Future Research Avenues. *Public Administration*, padm.13049.
<https://doi.org/10.1111/padm.13049>
- Liebow, E. (2003). *Tally's corner: A study of Negro streetcorner men*. Rowman & Littlefield.
- Liljenquist, M. M. (2025). The empathy paradox: Deconstructing concepts within human-centred design and development discourse. *Third World Quarterly*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/01436597.2025.2470992>
- Lin, A. M. (2004). Introducing a critical pedagogical curriculum: A feminist, reflexive account. En B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 271–290). Cambridge University Press.
<https://hub.hku.hk/bitstream/10722/146370/2/Content.pdf?accept=1>
- Linares, R., & Pelegrina, S. (2023). The relationship between working memory updating components and reading comprehension. *Cognitive processing*, 24.
<https://doi.org/10.1007/s10339-023-01127-3>
- Linderholm, T., Cong, X., & Zhao, Q. (2008). Differences in Low and High Working-Memory Capacity Readers' Cognitive and Metacognitive Processing Patterns as a Function of Reading for Different Purposes. *Reading Psychology*, 29(1), 61–85.
<https://doi.org/10.1080/02702710701568587>
- Lindhé, A. (2021). Processes of empathy and othering in literature: Towards a new ethics of reading. *Nordic Journal of English Studies*, 20(2).
<https://publicera.kb.se/njes/article/view/24307>
- Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential1. *Citizenship Studies*, 11(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.

- Lo Bianco, J. (2022). Reconceptualizing literacy for a new Australia. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(3), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00024-0>
- Lobb, A. (2017). Critical empathy. *Constellations: An International Journal of Critical and Democratic Theory*, 24(4), 594–607.
- López Bonilla, G. (2017). Alfabetización y literacidad disciplinar: El acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. *La enseñanza de la lectura en la universidad*, 29–42.
- López, S. D. J., & Mediavilla, P. R. (2014). Nuevas formas de exclusión social: Una aproximación analítico-comprensiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 30, 61–80.
- Luke, A. (2018). *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice*. Routledge.
- Lux, V., & Weigel, S. (2017). *Empathy: Epistemic problems and cultural-historical perspectives of a cross-disciplinary concept*. Palgrave Macmillan.
- Mamatkadirovna, K. G., & Bahodirovna, N. S. (2021). The Principles of Determining the Mechanisms of Intertextuality of a Literary Text. *International Journal on Integrated Education*, 4(1), 194–196.
- Mangen, A., & Schilhab, T. (2012). An embodied view of reading: Theoretical considerations, empirical findings, and educational implications. *Skriv*, 285–300.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion*, 25(5), 818–833. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151>

- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of research in personality*, 40(5), 694–712.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *COMM*, 34(4), 407–428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Marinkova, M., & Leslie, A. (2021). Becoming well-read or reading well?: Academic reading circles as an innovative and inclusive practice. *Journal of Academic Development and Education Special Edition (Becoming Well Read)*. <https://doi.org/10.21252/ce5b-ka44>
- Mart, C. (2019). Reader-response theory and literature discussions: A Springboard for exploring literary texts. *The New Educational Review*, 56(2), 78–87.
- Mayo, C. (2004). The tolerance that dare not speak its name. *Counterpoints*, 240, 33–47.
- McGuire, M. E. (2007). What Happened to Social Studies?: The Disappearing Curriculum. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 620–624. <https://doi.org/10.1177/003172170708800815>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Mehta, R., Weninger, C., & Martínez Prieto, D. (2021). Literacies Under Neoliberalism: Enabling Ethnonationalism and Transnationalism. En J. Zacher, R. Alberto Mora, J. H. Alford, N. Asher Golden, & R. Santiago de Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies*. Routledge.
- Mendoza, S. P. (2014). La inclusión social como proceso. Estrategias comunitarias, una alternativa para lograrla. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 2(3), 45–53.

- Mercer, L. E., & McDonagh, D. (2021). The pedagogy of discomfort: Transformational experiential learning. *DISCERN: International Journal of Design for Social Change, Sustainable Innovation and Entrepreneurship*, 2(2), 22–35.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Michaels, S., O'connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in philosophy and education*, 27, 283–297.
- Mills, C. (2016). Biopolitics and the Concept of Life. En V. W. Disney & N. Morar (Eds.), *Biopower: Foucault and beyond* (pp. 82–101). University of Chicago Press.
- Mills, C. (2017). *Biopolitics*. Routledge.
- Misiaszek, G. W. (2023). Introduction Reinventing: Essence and usefulness of Freire's work for the past and next 100 years. En G. W. Misiaszek & L. I. Misiaszek (Eds.), *Paulo Freire Centennial* (pp. 1–7). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003413028-1>
- Misoczky, M. C. (2024). Paulo Freire and the praxis of liberation: Education, organization and ethics. *Management Learning*, 55(1), 124–140.
<https://doi.org/10.1177/13505076231201734>
- Miyazaki, K. (2023). Questioning in Bakhtinian dialogic pedagogy and argumentation theory. *Dialogic Pedagogy*, 11(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1398298>
- Mohseni, F., Seifoori, Z., & Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent Education*, 7(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1720946>
- Moje, E. B., Afflerbach, P. P., Enciso, P., & Lesaux, N. K. (2020). Game Changers in Reading Research. En E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. V* (pp. 3–14). Routledge.

- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology, 94*(2), 249–259.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Morales Carrero, J. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Revista electrónica calidad en la educación superior, 8*(2), 265–282.
- Moreno, B. (2011). *Cómo hacer lectores competentes: Guía práctica: reflexiones y propuestas*. Pamiela.
- Morris, S. M., & Stommel, J. (2018). *An urgency of teachers: The work of critical digital pedagogy*. Hybrid Pedagogy. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37127>
- Moss, G. (2021). Literacies and social practice: Sociological perspectives on reading research. *Education 3-13, 49*(1), 41–51.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824701>
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Routledge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the world politically*. Verso.
- Mouffe, C. (2016). Democratic Politics and Conflict: An Agonistic Approach. *Política Común, 9*. <https://doi.org/10.3998/pc.12322227.0009.011>
- Moustafa, A., & Naima, G. (2022). An Affective Approach to Teaching Literature: I Feel Therefore I Am. *Arab World English Journal, 13*(2), 253–266.
- Murdock-Perriera, L. A. (2025). “They go hand in hand”: Dialogic pedagogy and linguistic belonging in two elementary classrooms. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education, 13*(1), PLC21–PLC46.

- Navarro, C. L., & Arce, G. M. (2016). Revisitando el concepto de exclusión social: Su relevancia para las políticas contra la pobreza en América Latina. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 65, 39–68.
- Neuman, S. B. (1990). Assessing children's inferencing strategies. En J. Zuttel & S. McCormick (Eds.), *Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms* (pp. 267–274). National Reading Conference.
- Nijhof, A. D., & Willems, R. M. (2015). Simulating fiction: Individual differences in literature comprehension revealed with fMRI. *PLoS One*, 10(2), e0116492.
- Nord-Baade, S., Ness, O., Jensen, C. B., Rowe, M., Opheim, E., & Landheim, A. (2024). Barriers and facilitators for social inclusion among people with concurrent mental health and substance use problems. A qualitative scoping review. *PLOS ONE*, 19(12), e0315758. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315758>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman/Pearson Education.
- Numanee, I. Z., Zafar, N., Karim, A., & Ismail, S. A. M. M. (2020). Developing empathy among first-year university undergraduates through English language course: A phenomenological study. *Heliyon*, 6(6), e04021.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04021>
- Nussbaum, M. C. (1996). Compassion: The basic social emotion. *Social philosophy and policy*, 13(1), 27–58.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge university press. [https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=Mji-Ah10AesC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Nussbaum,+M.++\(2001\).+Upheavals+of+thought](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=Mji-Ah10AesC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Nussbaum,+M.++(2001).+Upheavals+of+thought)

+The+intelligence+of+emotions.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.+http://doi.org/10.1017/CBO9780511840715&ots=MxwqwAXyx1&sig=CdkA12im_sEQ_hz4bLixYS1ns3U

Nussbaum, M. C. (2009). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions*. Harvard University Press.

Nyqvist, F., Häkkinen, E., Renaud, A., Bouchard, L., & Prys, C. (2021). Social Exclusion Among Official Language Minority Older Adults: A Rapid Review of the Literature in Canada, Finland and Wales. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 36(3), 285–307. <https://doi.org/10.1007/s10823-021-09433-z>

Oatley, K. (1999). Why Fiction May be Twice as True as Fact: Fiction as Cognitive and Emotional Simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101–117.

<https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101>

Oatley, K. (2017). On Truth and Fiction. En M. Burke & E. T. Troscianko (Eds.), *Cognitive Literary Science: Dialogues between Literature and Cognition*. Oxford University Press.

Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and social theory: Culture, power, and the acting subject*. Duke University Press.

Ortner, S. B. (2016). Dark anthropology and its others: Theory since the eighties. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 6(1), 47–73. <https://doi.org/10.14318/hau6.1.004>

- Ortner, S. B. (2022). Patriarchy. *Feminist Anthropology*, 3(2), 307–314.
<https://doi.org/10.1002/fea2.12081>
- Oxoby, R. (2009). Understanding social inclusion, social cohesion, and social capital. *International Journal of social economics*, 36(12), 1133–1152.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and education*. Sage Publications.
- Paramalingam, M. (2023). The Impact of Literary Devices on Profundity and Resonance in Literature. *Cosmos: An International Journal of Management*, 13(1).
<https://doi.org/10.46360/cosmos.mgt.420232001>
- Pearson, P. D., Tierney, R. J., Purves, A., & Niles, O. (1984). On Becoming a Thoughtful Reader: Learning to Read like a Writer. Reading Education Report No. 50. En *Becoming readers in a complex society* (pp. 144–173). University of Chicago Pres.
<https://eric.ed.gov/?id=ED247530>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Pelowski, M., & Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New ideas in psychology*, 29(2), 80–97.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209–226). Blackwell. <https://psycnet.apa.org/record/2005-06969-013>

- Pery-Borissov, V. (2014). Paratopie et entretien littéraire: Andreï Makine et Nancy Huston ou l'écrivain exilé dans le champ littéraire. *Argumentation et Analyse du Discours*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.4000/aad.1629>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. FCE.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de la transmisión de la cultura*. FCE.
- Petit, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano exprés.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26–56.
<https://doi.org/10.1191/0265532203lt243oa>
- Pickren, S. E., Stacy, M., Del Tufo, S. N., Spencer, M., & Cutting, L. E. (2022). The Contribution of Text Characteristics to Reading Comprehension: Investigating the Influence of Text Emotionality. *Reading research quarterly*, 57(2), 649–667.
<https://doi.org/10.1002/rrq.431>
- Piper, N. (2008). Feminisation of Migration and the Social Dimensions of Development: The Asian Case. *Third World Quarterly - THIRD WORLD Q*, 29, 1287–1303.
<https://doi.org/10.1080/01436590802386427>
- Pizzi, A., & Ulldemolins, J. R. (2024). La influencia de los vínculos sociales sobre hábitos lectores: Un análisis sociológico de la lectura en España. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 188, 121–144.
- Pizzolante, M., Pelowski, M., Demmer, T. R., Bartolotta, S., Sarcinella, E. D., Gaggioli, A., & Chirico, A. (2024). Aesthetic experiences and their transformative power: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1328449.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1328449>
- Płotka, W. (2023). Ingarden and Blaustein on Image Consciousness. *Studia Phaenomenologica*, 23.

<https://bazawiedzy.uksw.edu.pl/info/article/UKSW0fca738549e9498bac1889bc50bc6077/>

Pluma, A. M. (2011). Diferentes prismas para estudiar la exclusión social: Marco teórico y propuesta de reconceptualización de la exclusión basado en el sujeto. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 49, 110–124.

Polvinen, M., & Sklar, H. (2019). Mimetic and synthetic views of characters: How readers process “people” in fiction. *Cogent Arts & Humanities*, 6.

<https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1687257>

Puar, J. K. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822390442>

Puar, J. K. (2009). Prognosis time: Towards a geopolitics of affect, debility and capacity. *Women & Performance: A Journal of Feminist Theory*, 19(2), 161–172.

<https://doi.org/10.1080/07407700903034147>

Puar, J. K. (2017). *The right to maim: Debility, capacity, disability*. Duke University Press.

Putnam, R. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community Robert Putnam*. Simon & Schuster.

Quadri, G. O., & Abomoge, S. O. (2013). A survey of reading and Internet use habits among undergraduate students in selected university libraries in Nigeria. *Information and Knowledge Management*, 3(11), 38–46.

<https://core.ac.uk/download/pdf/234671514.pdf>

Rahman, M. A. (1995). Participatory development: Toward liberation or co-optation. *Community empowerment: A reader in participation and development*, 24–32.

RAND Reading Study Gruop. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

- Rapp, D. N., Gerrig, R. J., & Prentice, D. A. (2001). Readers' trait-based models of characters in narrative comprehension. *Journal of Memory and Language*, 45(4), 737–750.
- Really, J. (2020). *Promoting digital citizenship during a pandemic*. eSchool News. <https://www.eschoolnews.com/district-management/2020/06/03/promoting-digital-citizenship-during-a-pandemic/>
- Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of educational psychology*, 80(1), 16.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de estudios de juventud*, 64, 49–56.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2005). *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. Routledge.
- Richmond, A. S., Fleck, B., Heath, T., Broussard, K. A., & Skarda, B. (2015). Can inquiry-based instruction promote higher-level learning? *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(3), 208.
- Riddle, C. A. (2022). The Capabilities Approach and Social Inclusion. En P. Liamputpong (Ed.), *Handbook of Social Inclusion: Research and Practices in Health and Social Sciences*. Springer.
- Roberts, P. (2000). *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Bergin & Garvey.
- Robinson, S. A. (2019). Critical Literacy and Its Impact on African American Boys' Reading Identity. *Gifted Child Today*, 42(3), 150–156. <https://doi.org/10.1177/1076217519842200>
- Roche, G. (2022). The Necropolitics of Language Oppression. *Annual Review of Anthropology*, 51(1), 31–47. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-041420-102158>

- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Røn-Larsen, M., & Stanek, A. H. (2024). Situated Pedagogy in Danish Daycare—The Politics of Everyday Life. *Social Sciences*, 13(2), Article 2.
<https://doi.org/10.3390/socsci13020118>
- Room, G. (1995). *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion*. Policy Press.
- Roselló, A. K. G., Olivera, J. F., González, J. N., Tejera, A. G., & Caraballo, O. J. V. (2023). El análisis comparado de las constituciones de México y Cuba como garantes de la inclusión social en la actualidad. *GADE: Revista Científica*, 3(2), Article 2.
<https://doi.org/10.63549/rg.v3i2.222>
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268–277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- Ross, C. S. (1999). Finding without seeking: The information encounter in the context of reading for pleasure. *Information Processing & Management*, 35(6), 783–799.
[https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(99\)00026-6](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(99)00026-6)
- Ross, C. S. (2018). The Company of Readers. En C. S. Ross, M. Lynee, & P. M. Rothbauer (Eds.), *Reading Still Matter: What the Research Reveals about Reading, Libraries and Community*. Libraries Unlimited.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13, 263–281.

- Sadoski, M. (2018). Reading Comprehension is Embodied: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*, 30(2), 331–349.
<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9412-8>
- Saha, R., Kabir, M. N., Hossain, S. A., & Rabby, S. M. (2024). Impact of Diversity and Inclusion on Firm Performance: Moderating Role of Institutional Ownership. *Journal of Risk and Financial Management*, 17(8), 344.
- Said, E. W. (1995). *Orientalism*. Penguin Books India.
- Sanabria Tovar, H. (2010). Inclusión social, Construcción de ciudadanía y fortalecimiento comunitario, como perspectiva de intervención de la psicología social comunitaria latinoamericana. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(1), 75–102.
- Sánchez Sosa, E. R., Jarvio Fernández, A. O., & Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Promoción de la lectura digital: Un estudio de caso entre oficinistas universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1–16.
- Sánchez Valdez, Á., Rico Bovio, A., Sánchez Valdez, Á., & Rico Bovio, A. (2021). El cuerpo como frontera biopolítica del reacondicionamiento sexual: Más allá de lo biológico y semántico. *Revista Humanidades*, 11(1), 23–38.
<https://doi.org/10.15517/h.v11i1.44151>
- Sandoval, M. E. (2020). Diversidad social y procesos de exclusión e inclusión: Una perspectiva psicológica. *Uasb.Edu.Ec*.
https://www.academia.edu/2262997/Diversidad_social_y_procesos_de_exclusi%C3%BD%C3%A9n_e_inclusi%C3%BD%C3%A9n_una_perspectiva_psicol%C3%B3gica
- Sant, E., & Tryggvason, Á. (2024). Thinking hegemony otherwise – an educational critique of Mouffe’s agonism. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/1600910X.2024.2365758>

- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Jossey-Bass.
- Schleifer, R. (2018). The aesthetics of pain: Semiotics and affective comprehension in music, literature, and sensate experience. *Configurations*, 26(4), 471–491.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Seilman, U., & Larsen, S. F. (1989). Personal resonance to literature: A study of remindings while reading. *Poetics*, 18(1–2), 165–177.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Anchor Books.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Harvard University Press.
- Serafini, F. (2012). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools*, 19(1). https://cfpjs1.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/serafini_2012.pdf
- Seth, A. K. (2013). Interoceptive inference, emotion, and the embodied self. *Trends in cognitive sciences*, 17(11), 565–573.
- Shahd, A. (2024). The Global Care Chain: Analyzing the Increasing Feminization of Care Work Across Borders. *Social Sciences*, 13(3), Article 3.
<https://doi.org/10.11648/j.ss.20241303.14>
- Shaheen, L., & Mahmood, P. (2024). Correlation between Socratic Questioning and Development of Critical Thinking Skills in Secondary Level Science Students. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, 10, 77–97.
<https://doi.org/10.35993/ijitl.v10i2.3297>
- Shannon, G., Minckas, N., Tan, D., Haghparast-Bidgoli, H., Batura, N., & Mannell, J. (2019). Feminisation of the health workforce and wage conditions of health professions: An exploratory analysis. *Human Resources for Health*, 17(1), 72.
<https://doi.org/10.1186/s12960-019-0406-0>
- Shapiro, L. (2010). *Embodied Cognition*. Routledge.

- Shaw, A. (1988). *A Pakistani Community in Britain*. Blackwell.
- Shen, J., Mire, J., Park, H. W., Breazeal, C., & Sap, M. (2024). *HEART-felt Narratives: Tracing Empathy and Narrative Style in Personal Stories with LLMs* (No. arXiv:2405.17633). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.17633>
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the “Dialogical Method” of Teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11–31. <https://doi.org/10.1177/002205748716900303>
- Short, K. G. (2009). Critically Reading the Word and the World: Building Intercultural Understanding through Literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1–10.
- Shuman, A. (2005). *Other People's Stories: Entitlement Claims and the Critique of Empathy*. University of Illinois Press.
- Shuman, A. (2006). Entitlement and empathy in personal narrative. *Narrative Inquiry*, 16(1), 148–155. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.19shu>
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *Int'l Lab. Rev.*, 133, 531.
- Silver, H. (2007). The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept. *Chronic Poverty Research Centre Working Paper*, 95. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1629282
- Silver, H. (2015). The contexts of social inclusion. Available at SSRN 2641272. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2641272>
- Skirius, J. (2004). *El ensayo hispanoamericano del siglo XX*. Fondo de cultura económica.
- Smagorinsky, P. (2001). If Meaning Is Constructed, What Is It Made From? Toward a Cultural Theory of Reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133–169. <https://doi.org/10.3102/00346543071001133>

- Smagorinsky, P., Guay, M., Lewis Ellison, T., & Ingram, W. (2020). A sociocultural Perspective on Readers, Reading, Reading Instruction and Assessment, Reading Policy, and Reading Research. En E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. V* (pp. 57–76). Routledge.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Soler, M. S. (2003). Un diálogo interminable. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(2), 169–171.
- Soto, C., Gutiérrez De Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., Riffo, B., & Kruk, R. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1565067.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
- Spears, D. M. (2006). *Developing critical reading skills*. McGraw-Hill New York.
- Staeheli, L. A. (2011). Political geography: Where's citizenship? *Progress in Human Geography*, 35(3), 393–400. <https://doi.org/10.1177/0309132510370671>
- Stein, B. (2014). *Social Reading: An Opportunity* | if:book.
<https://futureofthebook.org/blog/2014/11/18/social-reading-an-opportunity/>
- Stenner, A. J., & Stone, M. H. (2023). Does the Reader Comprehend the Text Because the Reader Is Able or Because the Text Is Easy? En W. P. Fisher Jr. & P. J. Massengill (Eds.), *Explanatory Models, Unit Standards, and Personalized Learning in Educational Measurement: Selected Papers by A. Jackson Stenner* (pp. 133–152). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3747-7_11
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

- Street, B. V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford Press.
- Tajbakhsh, K. (2000). *The promise of the city: Space, identity, and politics in contemporary social thought*. Univ of California Press.
- Tal, T., Levin-Peled, R., & Levy, K. S. (2019). Teacher views on inquiry-based learning: The contribution of diverse experiences in the outdoor environment. *Innovation and Education*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0004-y>
- Tamir, D. I., Bricker, A. B., Dodell-Feder, D., & Mitchell, J. P. (2016). Reading fiction and reading minds: The role of simulation in the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(2), 215–224. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv114>
- Tapiero, I. (2007). *Situartion Models and Levels of Coherence: Toward a Definition of Comprehension*. Routledge.
- Thumala Olave, M. A. (2021). Exploring the sacrality of reading as a social practice. *American Journal of Cultural Sociology*, 9(2), 99–114. <https://doi.org/10.1057/s41290-021-00132-3>
- Thumala Olave, M. A. (2022). Reading Matters: Toward a Cultural Sociology of Reading. *American Journal of Cultural Sociology*, 6(3), 19–61. <https://doi.org/10.1057/s41290-017-0034-x>
- Titchkosky, T. (2007). *Reading and writing disability differently: The textured life of embodiment*. University of Toronto Press.
- Todorov, T. (1994). *Introducción a la literatura fantástica*. Coyoacán.
- Toro, J., & Trasmundi, S. B. (2024). The Aesthetic Dimension of Reading: An Embodied-Ecological Approach. *Ecological Psychology*, 36(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/10407413.2024.2329188>

- Tosenberger, C. (2014). Mature poets steal: Children's literature and the unpublishability of fanfiction. *Children's Literature Association Quarterly*, 39(1), 4–27.
- Trasmundi, S. B., & Kukkonen, K. (2024). Aisthesis, aesthetics and cognition: Embodiments in reading. *Journal of Comparative Literature & Aesthetics*, 47(3), 103–119.
- Tremain, S. (2017). *Foucault and feminist philosophy of disability*. University of Michigan Press.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press.
- Troscianko, E. T. (2013). Reading imaginatively: The imagination in cognitive science and cognitive literary studies. *Jlse*, 42(2), 181–198. <https://doi.org/10.1515/jls-2013-0009>
- Turk, J. K. (2023). Literature circles promote accountability and student engagement with assigned reading in a soil science class. *Natural Sciences Education*, 52(1), e20103. <https://doi.org/10.1002/nse2.20103>
- Ucan, S., & Özmen, Z. K. (2023). Understanding the Cognitive and Socio-Emotional Dimensions of Dialogic Teaching and Learning Approach. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(1), 158–175.
- Ullah, A. A., & Chattoraj, D. (2024). Unraveling Gender Dynamics in Migration and Remittances: An Empirical Analysis of Asian Women's "Exposure to Migration". *Genealogy*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/genealogy8010004>
- Usluoglu, F. (2025). How Reading Fiction Affects Us? *Uluslararası Davranış, Süredürlülebilirlik ve Yönetim Dergisi*, 11(21), 50–58.
- Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 46, 7187.
- Van Den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P. Van Den Broek, P. J. Bauer,

- & T. Bourh (Eds.), *Developmental Spans in Event Comprehension and Representation* (pp. 321–342). Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Den Broek, P., Helder, M. A., & Van Leijenhorst, L. (2012). Sensitivity to structural centrality: Developmental and individual differences in reading comprehension skills. En M. A. Britt, S. Goldman, & J.-F. Rouet (Eds.), *Reading-from words to multiple texts* (pp. 132–146). Routledge.
- Van Den Broek, P., Kendeou, P., & White, M. J. (2014). Cognitive processes during reading: Implications for the use of multimedia to foster reading comprehension. En A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development* (pp. 57–74). Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. Oxford: Oxord University Press.
- Van Moort, M. L., De Bruïne, A., & Van Den Broek, P. (2025). Reading Comprehension in an Online World: Challenges, Opportunities, and Implications for Education. *The Reading Teacher*, 1–14. <https://doi.org/10.1002/trtr.70006>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *Embodied Mind: Cognitive Sciencis and Human Experience*. MIT Press.
- Vasquez, V. M. (2003). What Pokemon Can Teach Us about Learning and Literacy. *Language Arts*, 81(2), 118–125. <https://doi.org/10.58680/la20032885>
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311. <https://doi.org/10.58680/la201930093>
- Von Renesse, C., & Ecke, V. (2017). Teaching Inquiry With a Lens Toward Curiosity. *Primus*, 27(1), 148–164. <https://doi.org/10.1080/10511970.2016.1176973>
- Walker, J. A. (1999). *Art and outrage: Provocation, controversy, and the visual arts*. Pluto Press London.
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. Palgrave Macmillan.

- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 3(6), 25–42.
- Walsh, K., O’Shea, E., & Scharf, T. (2020). Rural old-age social exclusion: A conceptual framework on mediators of exclusion across the lifecourse. *Ageing & Society*, 40(11), 2311–2337.
- Wang, P.-H., Wu, P.-L., Yu, K.-W., & Lin, Y.-X. (2015). Influence of implementing inquiry-based instruction on science learning motivation and interest: A perspective of comparison. *Procedia-social and behavioral sciences*, 174, 1292–1299.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, É. C., & Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Wenren, S., Ding, W., Wang, Z., Xia, Y., Xie, R., & Li, W. (2024). Reciprocal effects between reading comprehension and emotional cognitive ability. *Learning and Individual Differences*, 109, 102398. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102398>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wiles, R., Crow, G., & Pain, H. (2011). Innovation in Qualitative Research Methods: A Narrative Review. *Qualitative Research*, 11, 587–604.
<https://doi.org/10.1177/1468794111413227>
- Willemse, R., & Hartung, F. (2017). *Engaging regularly with fiction influences connectivity in cortical areas for language and mentalizing*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/e7bqj>
- Williams, A. (2017). *The social life of books: Reading together in the eighteenth-century home*. Yale University Press.

- Wilson, C., & Secker, J. (2015). Validation of the social inclusion scale with students. *Social Inclusion, 3*(4). <https://doi.org/10.17645/si.v3i4.121>
- Wilson, H. F. (2020). Discomfort: Transformative encounters and social change. *Emotion, Space and Society, 37*, 1–8.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review, 9*(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Wimmer, L., Currie, G., Friend, S., Wittwer, J., & Ferguson, H. J. (2024). Cognitive effects and correlates of reading fiction: Two preregistered multilevel meta-analyses. *Journal of Experimental Psychology: General*. https://psycnet.apa.org/record/2024-72792-001?doi=1&trk=public_post_comment-text
- Wimmer, L., El-Salahi, L., Lee, H. W. J., & Ferguson, H. J. (2023). Narrativity and Literariness Affect the Aesthetic Attitude in Text Reading. *Empirical Studies of the Arts, 41*(1), 231–258. <https://doi.org/10.1177/02762374221095482>
- Wimmer, L., Friend, S., Currie, G., & Ferguson, H. J. (2021). Reading fictional narratives to improve social and moral cognition: The influence of narrative perspective, transportation, and identification. *Frontiers in Communication, 5*, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.611935>
- Wimmer, L., Messow, M., Oldach, A., Mebelli, F., & Lenhart, J. (2025). Imaginary worlds, real effects? Testing the effects of abstaining from narrative fiction on social cognition. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2025-79923-001.html>
- Witte, T., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary competence and the literature curriculum. *Paper for the International Colloquium Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change*.

https://www.academia.edu/download/72500076/Two_empirical_studies_to_describe_the_va20211014-1785-1kynnxc.pdf

Wodack, R., & Reisigl, M. (2001). *Discourse and discrimination. Rethorics of racism and antisemitism*. Routledge.

Woeleert, P. (2011). Human cognition, space, and the sedimentation of meaning.

Phenomenology and the Cognitive Sciences, 10(1), 113–137.

<https://doi.org/10.1007/s11097-010-9153-3>

Wright, N., & Stickley, T. (2013). Concepts of social inclusion, exclusion and mental health: A review of the international literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(1), 71–81. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01889.x>

Xie, Y., Yasin, M., Alsagoff, S., & Hoon, L. (2022). An overview of Stuart Hall's encoding and decoding theory with film communication. *Multicultural Education*, 8(1), 190–198.

Xu, A. (2022). *A Study of Diversity, Equity, and Inclusion Efforts on the State Government Workforce* [Master of Public Policy and Administration, California State University].

https://www.csus.edu/college/social-sciences-interdisciplinary-studies/public-policy-administration/_internal/_documents/thesis-bank/amy-xu_culminating-project-final1.pdf

Yamada, M., Sekine, M., & Tatsuse, T. (2024). Based versus digital-based learning among undergraduate medical, nursing and pharmaceutical students in Japan: A cross-sectional study. *BMJ open*, 14(5), e083344.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

Yu, L., Yu, J. J., & Tong, X. (2023). Social-emotional skills correlate with reading ability among typically developing readers: A meta-analysis. *Education Sciences*, 13(2), 1–22. <https://doi.org/10.3390/educsci13020220>

- Yudit, Á. R., Ernesto, C. L., Aylen, V. R., & Alicia María, S. G. (2022). La formación de estudiantes universitarios para la promoción de lectura: Aportes desde una concepción extensionista. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 123–138.
- Zaccoletti, S., Altoè, G., & Mason, L. (2020). The interplay of reading-related emotions and updating in reading comprehension performance. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 663–682. <https://doi.org/10.1111/bjep.12324>
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa. *Instituto de Montaña. Perú*, 1–58.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71–79.
- Zhou Dr, Z. (2022). Empathy in education: A critical review. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 2.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115–119.
- Zwaan, R. A. (2004). The immersed experienter: Toward an embodied theory of language comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 44, 35–62.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162–185.
- Zyngier, S., & Fialho, O. (2010). Pedagogical stylistics, literary awareness and empowerment: A critical perspective. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*, 19(1), 13–33. <https://doi.org/10.1177/0963947009356717>

BIBLIOGRAFÍA

- Buckingham, D. (2015). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture.* Polity.
- Freire, P., y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world.* Routledge.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo.* Aljibe.
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and education.* Routledge.
- Lara, I. (2007). Beyond Caliban's curses: The decolonial feminist literacy of Sycorax. *Journal of International Women's Studies, 9*(1), 80-98.
- Damico, J. S., Nelson, R. L., & Bryan, L. (2005). Literacy as a sociolinguistic process for clinical purposes. *Clinical sociolinguistics,* 242-249.

Apéndices

Apéndice A

Cuestionario inicial

Nombre

Edad

Sexo

Carrera

Universidad

Hábitos lectores antes de la intervención

1. Actualmente, ¿cuánto tiempo dedicas a leer semanalmente (por gusto o interés personal)?

- Más de 6 horas
- De 4 a 6 horas
- Entre 2 y 3 horas
- Menos de 1 hora

2. ¿Consideras que la lectura es una práctica presente en tu vida cotidiana?

- Sí, mucho
- Un poco
- No mucho
- Nada

3. ¿Cómo describirías tu motivación actual para leer?

- Leo con intención crítica y reflexiva
- Leo principalmente por placer

Mi motivación es neutra o baja

No me siento motivado/a a leer

Procesos de lectura y sensibilización

4. ¿Qué aspectos caracterizan actualmente tu forma de leer? (Puedes marcar más de una opción)

Pongo atención a lo simbólico o ideológico

Elijo textos con contenido social o ético

Me involucro emocionalmente en lo que leo

Leo con constancia

No tengo hábitos definidos

5. ¿Dirías que lees con una perspectiva crítica y social?

Sí, completamente

En parte

Muy poco

No

6. ¿Cómo consideras tu manera de leer en términos de profundidad o reflexión?

Muy crítica y emocional

Algo reflexiva

Poco profunda

Muy superficial o mecánica

Conciencia política y sensibilización social

7. ¿Qué emociones o ideas suelen acompañar tu lectura actualmente? (Puedes marcar más de una opción)

Sensibilidad hacia la exclusión o el dolor social

Conciencia crítica del mundo

Disfrute estético de la literatura

Confusión o desconcierto

Ninguna en particular

8. ¿Sueles reflexionar sobre formas de exclusión social a partir de lo que lees?

Sí, profundamente

Moderadamente

Solo superficialmente

No, no suele pasar

9. ¿Tiendes a vincular lo que lees con problemáticas sociales actuales?

Sí, frecuentemente

Algunas veces

Rara vez

No, nunca

10. ¿Consideras que tienes una conciencia crítica frente a discursos dominantes?

Sí, muy marcada

En ciertos momentos

Apenas

No

11. ¿La lectura te ha llevado a cuestionar creencias o prejuicios propios?

Sí, totalmente

En parte

Muy poco

No

12. ¿Identificas aspectos ideológicos en los textos que lees?

Sí, con claridad

A veces

Rara vez

No

Diversidad, inclusión y dinámica grupal

13. ¿Qué tanto esperas sentirte incluido/a en una actividad grupal como un círculo de lectura?

Totalmente incluido/a

En su mayoría

Podría sentirme fuera en ocasiones

Me cuesta integrarme en grupos

14. ¿Qué tanto valoras la posibilidad de que se respeten diversas voces en un espacio colectivo?

Mucho, es esencial

Es importante

No siempre es posible

No lo considero muy relevante

15. ¿Qué esperas respecto a la inclusión en la dinámica del círculo?

Que esté claramente presente

- Que sea parte del enfoque
- Que se mencione aunque no se practique
- No tengo expectativas claras

16. ¿Consideras que una experiencia como esta podría ampliar tu mirada sobre la diversidad humana?

- Sí, totalmente
- Tal vez en parte
- Solo si se trata explícitamente
- No creo que influya

Lectura dialógica y comunidad de práctica

17. ¿Qué tanto valoras sentirte acompañado/a en tus reflexiones dentro de un grupo?

- Mucho, lo considero importante
- Es útil en ocasiones
- No lo considero necesario
- Prefiero la reflexión individual

18. ¿Qué esperas del diálogo dentro del círculo?

- Que sea siempre equitativo y respetuoso
- Que generalmente lo sea
- Que haya momentos de desacuerdo
- No tengo expectativas

19. ¿Crees que podrás expresar tus opiniones con libertad en un espacio así?

- Sí, completamente
- En general sí

Puede que me sienta juzgado/a

Tengo dudas sobre expresarme

20. ¿Qué esperas del papel del moderador en un círculo de lectura?

Que facilite el diálogo de forma excelente

Que modere aceptablemente

Que mantenga el orden, sin intervenir mucho

No espero mucho de su rol

21. ¿Crees que un círculo puede funcionar como una comunidad de práctica real?

Sí, completamente

En parte

Solo formalmente

No necesariamente

22. ¿Crees que un círculo de lectura puede ser un microcosmos democrático?

Totalmente

A veces

Solo en teoría

No lo creo

Uso de TIC y lectura digital

23. ¿Qué importancia crees que tendrán las herramientas digitales para tu participación?

Muy importantes, facilitarán mi participación

Importantes, aunque las usaré moderadamente

Poco importantes, no planeo usarlas mucho

Nada importantes

24. ¿Crees que el uso de plataformas digitales facilitará el diálogo y la colaboración?

Sí, completamente

En parte

Muy poco

No, podría dificultarlo

25. ¿Esperas aprender o mejorar habilidades de lectura o escritura digital?

Sí, espero aprender nuevas formas

Sí, espero mejorar mi participación virtual

No mucho, ya tengo esas habilidades

No, no espero mejoras

Expectativas y valoración anticipada

26. ¿Qué tan significativos crees que serán tus aprendizajes en este proyecto?

Muy significativos

Moderados

Pocos

Ninguno relevante

27. ¿Cómo esperas que esta experiencia influya en tu vida futura?

Transformará mi forma de pensar y actuar

Será una herramienta útil

Tendrá poca influencia

No tendrá impacto

28. ¿Crees que se cumplirán los objetivos del proyecto?

Sí, completamente

Parcialmente

Solo algunos

No lo creo

29. ¿Recomendarías participar en un círculo como este a otros universitarios?

Sí, sin duda

Sí, pero con ajustes

Tal vez

No

Apertura reflexiva (opcional)

30. En una palabra o frase breve, ¿qué esperas que signifique para ti esta experiencia de lectura colectiva?

Apéndice B**Cuestionario final**

Nombre

Edad

Sexo

Carrera

Universidad

Hábitos lectores después de la intervención

1. Despues del círculo de lectura, ¿cuánto tiempo dedicas a leer semanalmente (por gusto o interés personal)?

- Más de 6 horas
- De 4 a 6 horas
- Entre 2 y 3 horas
- Menos de 1 hora

2. ¿La lectura es ahora una práctica más presente en tu vida cotidiana?

- Sí, mucho más
- Un poco más
- Igual que antes
- No, ha disminuido

3. ¿Cambió tu motivación para leer después del círculo?

- Sí, ahora leo con más intención crítica y reflexiva
- Sí, ahora leo más por placer

No, mi motivación se mantiene igual

No, perdí motivación

Procesos de lectura y sensibilización

4. ¿Qué aspectos de tu manera de leer cambiaron tras esta experiencia? (Puedes marcar más de una opción)

Leo con más atención a lo simbólico o ideológico

Busco textos con contenido social o ético

Me involucro más emocionalmente en lo que leo

Leo con mayor constancia

No percibo cambios significativos

5. ¿Sientes que ahora lees con una perspectiva más crítica y social?

Sí, completamente

En parte

Muy poco

No

6. ¿Crees que leíste de manera distinta tras participar en el círculo?

Sí, con mayor profundidad crítica y emocional

Solo un poco más reflexiva

No mucho, sigo leyendo igual

No, no hubo cambio

Conciencia política y sensibilización social

7. ¿Qué emociones o ideas persisten en ti después de las sesiones de lectura? (Puedes marcar más de una opción)

- Sensibilización hacia la exclusión o el dolor social
- Conciencia política o crítica del mundo
- Gusto estético por la literatura
- Desconcierto o confusión
- Ninguna en particular

8. ¿Consideras que la lectura propició una reflexión sobre formas de exclusión social?

- Sí, profundamente
- Moderadamente
- Solo superficialmente
- No, fue irrelevante en ese sentido

9. ¿Lograste establecer vínculos entre los textos y problemáticas sociales actuales?

- Sí, frecuentemente
- Algunas veces
- Difícilmente
- No, no lo logré

10. ¿Sientes que desarrollaste una conciencia crítica frente a los discursos hegemónicos?

- Sí, de forma evidente
- En ciertos momentos
- Apenas
- No, fue indiferente

11. ¿La lectura te motivó a cuestionar tus creencias o prejuicios previos?

- Sí, totalmente

- En parte
- Muy poco
- No cambió nada en mí

12. ¿Identificaste aspectos ideológicos en los textos leídos?

- Sí, con claridad
- Algunos, pero no siempre
- Muy pocos
- No, no los identifiqué

Diversidad, inclusión y dinámica grupal

13. ¿Te sentiste incluido/a en el círculo de lectura?

- Totalmente incluido/a
- En la mayoría de las sesiones
- A veces me sentí fuera
- No me sentí parte del grupo

14. ¿Se respetaron y valoraron las distintas voces del grupo?

- Sí, plenamente
- En general sí
- No siempre
- Hubo exclusión o silenciamiento

15. ¿Percibiste que las sesiones estaban diseñadas con perspectiva inclusiva?

- Claramente sí
- En parte

Solo en el discurso, no en la práctica

No, me pareció excluyente

16. ¿La experiencia promovió una mirada diferente sobre la diversidad humana?

Sí, totalmente

Parcialmente

Solo en teoría

No

Lectura dialógica y comunidad de práctica

17. ¿Te sentiste acompañado/a en tus reflexiones por parte del grupo?

Sí, siempre

En varias ocasiones

Casi nunca

No, me sentí aislado/a

18. ¿El diálogo fue equitativo y respetuoso en el círculo?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces no

No, hubo imposición o desinterés

19. ¿Pudiste expresar libremente tus opiniones sin sentirte juzgado/a?

Sí, completamente

En general sí

A veces sentí juicio

No me sentí libre de expresarme

20. ¿El moderador facilitó adecuadamente el diálogo colectivo?

- Sí, de manera excelente
- Aceptablemente
- Regular
- No cumplió con ese papel

21. ¿El grupo funcionó como una comunidad de práctica real?

- Sí, plenamente
- De forma parcial
- Solo formalmente
- No, faltó sentido de comunidad

22. ¿El círculo se sintió como un microcosmos democrático?

- Totalmente
- A veces
- Solo en teoría
- No lo fue

Uso de TIC y lectura digital

23. ¿Qué tan importantes fueron las herramientas digitales (plataformas, chats, documentos compartidos) para tu participación en el círculo de lectura?

- Muy importantes, me permitieron participar activamente
- Importantes, aunque las usé moderadamente
- Poco importantes, no las utilicé mucho
- Nada importantes, no las usé o no me fueron útiles

24. ¿Crees que el uso de plataformas digitales (como Zoom, Google Meet, etc.) favoreció el diálogo y la colaboración en el grupo?

Sí, completamente

En parte

Muy poco

No, fue un obstáculo

25. ¿Aprendiste o mejoraste alguna habilidad relacionada con lectura o escritura digital durante el proyecto?

Sí, aprendí nuevas formas de leer o interactuar con textos digitales

Sí, mejoré mi participación en espacios virtuales de lectura

No mucho, ya tenía esas habilidades

No, no sentí mejoras en ese sentido

Valoración general y proyección futura

26. ¿Qué tan significativos fueron tus aprendizajes en este proyecto?

Muy significativos

Moderadamente importantes

Pocos aprendizajes

Ninguno relevante

27. ¿Cómo influirá esta experiencia en tu vida futura?

Transformará mi forma de pensar y actuar

Será una herramienta útil

Quizá tenga poca influencia

No tendrá impacto

28. ¿Los objetivos del proyecto se cumplieron?

Sí, completamente

Parcialmente

Solo algunos

No se cumplieron

29. ¿Recomendarías este tipo de círculos a otros universitarios?

Sí, sin duda

Sí, pero con ajustes

Tal vez

No

Cierre reflexivo (opcional)

30. En una palabra o frase breve, ¿qué significó para ti esta experiencia de lectura

colectiva?

Apéndice C**Cartel Promocional del Círculo de Lectura**

Apéndice D

Cartografía lectora

<p style="text-align: center;">Cartografía Lectora</p> <p style="text-align: center;">Justificación de la Cartografía Lectora</p>	<p>Los anormales, los migrantes, los discapacitados, los pobres, los trabajadores, los enfermos, las prostitutas, las mujeres, los homosexuales, aquellos que permanecen al borde de los lineamientos que definen a la humanidad tienen voz en la literatura. Para contar sus rencores, para exponer la violencia, para resignificar los traumas, o para simplemente confesar lo que forma parte de la injusticia y la marginalización.</p> <p>La literatura latinoamericana encuentra su corazón en las profundidades de los escenarios políticos de deshumanización que han acontecido en nuestros países, pertenecientes el sur global. Rama (1998) argumenta que la literatura en América Latina ha sido un artefacto histórico que funciona para el apoyo de la resistencia y denuncia contra los modelos autoritarios de poder a través de la ficción. Avelas (1999) expone que la narrativa, el ensayo y la poesía del nuevo continente se han convertido en una forma de disputar los mecanismos de olvido y reconciliación neoliberal contra las dictaduras militares del Cono Sur.</p> <p>De este modo, temas como la violencia, el desamparo, la guerra y la desesperanza han constituido un hilo conductor que vertebraría nuestras narrativas (literarias y metaliterarias). Entonces, una vertiente de la literatura del nuevo continente ha sido la literatura social, denunciando la explotación la injusticia sufrida por grupos específicos como campesinos, obreros, mineros e indígenas, visibilizando sus condiciones de vida y trabajo (Danese, 1979)</p> <p>La lectura de obras literarias de nuestro continente supone la aproximación a una identidad, y, por tanto, a la creación de lazos comunitarios a través de la conciencia y el entendimiento; como afirma Dussel, una ética latinoamericana. Petit (2021) argumenta que la lectura propicia transiciones entre el cuerpo y el psiquismo, tiene la capacidad de brindar espacios</p>
---	---

de conexión entre el autor, los personajes, el libro, otros lectores, pero también pone en juego a todas las personas que han formado parte de una vida. No se trata de asistir a las personas o de invadir sus espacios, la idea es propiciar que surja un grupo independiente de moderadores con algunos libros seleccionados. Pero más allá de las sociabilidades reparadoras del aislamiento y la tristeza personales, algunos grupos trabajan en otras formas de hacer sociedad. Esto sugiere la experiencia en particular de leer juntos.

Ahora bien, todos los cuentos seleccionados (a excepción de “Opus 123” correspondiente a la sesión 11) están escritos en primera persona y poseen una focalización interna. Esto responde directamente al sentido central de esta investigación: inclusión y sensibilización a través de la lectura. De acuerdo con Caracciolo & Kukkonen (2021) esta focalización, pensamientos y sentimientos de un personaje se reportan con autoridad en un contexto de tercera persona a través de su uso de la encarnación interoceptiva e informes más explícitos de pensamientos.

Por tanto, la selección corresponde a dos dimensiones: la realidad social y política de los participantes; y, las especificaciones de la teoría de la lectura encarnada.

Sesió n	Modalida d	Eje temático	Obra	Autor	Fecha	Referencia
1	Virtual	Anormalidad	“La noche de los cincuenta libros”	Francisco Tario	1 de noviembre de 2024	Tario, F. (2018) <i>Cuentos completos. Tomo I.</i> Lectorum
2	Virtual	Migración	“Biografía”	María Fernanda Ampuero	8 de noviembre de 2024	Ampuero, M. F. (2021).

						<i>Sacrificios humanos.</i> Páginas de Espuma.
3	Virtual	Locura	“La puerta”	Salvador Elizondo	15 de noviembre de 2024	Elizondo, S. (2012). <i>Narda o el verano.</i> FCE.
4	Presencial	Discapacidad	“La noche ajena”	Enrique Serna	22 de noviembre de 2024	Serna, E. (1994). <i>Amores de segunda mano.</i> Booket.
5	Presencial	Explotación laboral	“Escalera rota”, “El conciliáculo de los halcones” y “Erebo”	Elpidia García Delgado	29 de noviembre de 2024	García Delgado, E. (2014). <i>Ellos saben si soy o no soy.</i> Ficticia .
6	Virtual (con la autora)	Explotación laboral	“Huérfano y enano”, “La cuna	Elpidia García Delgado	6 de diciembre de 2024	García Delgado, E. (2014).

			blanca”, “Danaide” y “La danza de las sillas”			<i>Ellos saben si soy o no soy.</i> Ficticia .
7	Presencial	Enfermedad crónica	<i>Diario del dolor</i> (fragmentos)	María Luisa Puga	13 de diciembre de 2024	Puga, M. L. (2003). <i>Diario del dolor.</i> UNAM
8	Presencial	Prostitución	“Nomás no me quiten lo poquito que traigo”	Eduardo Antonio Parra	31 de enero de 2025	Parra, E. A. (1999). <i>Tierra de nadie.</i> Ediciones Era.
9	Presencial	Condición femenina	“El huésped”	Amparo Dávila	7 de febrero de 2025	. Dávila, A. (2009). <i>Cuentos reunidos.</i> FCE
10	Presencial	Homosexualidad	“El alimento del artista”	Enrique Serna	14 de febrero del 2025	Serna, E. (1994). <i>Amores de segunda</i>

						<i>mano.</i> Booket.
11	Presencia	Homosexualidad	"Opus 123"	Inés Arredondo	21 de febrero de 2025	Serna, E. (1994). <i>Amores de segunda mano.</i> Booket.
12	Presencial	Geopolítica	"Los nadies"	Eduardo Galeano	28 de febrero de 2025	

Apéndice E

Código QR de las transcripciones

A continuación, se incluye un código QR que permite acceder a la carpeta digital con las transcripciones completas de las 12 sesiones del círculo de lectura “Rostros de lo infinito”.



Carpeta alojada en Google Drive (último acceso: 5 de junio de 2025).

El acceso puede estar restringido a efectos académicos temporales.

Apéndice F

Actividad 1. Segunda sesión

P.	T.	Fragmento	Comentario
Brithanny Margarita Pilar López	Después de tanto	Escapo como un animal sorprendido de haber sobrevivido, un animal que no mira atrás porque nadie lo está siguiendo, un animal que da largas zancadas y levanta polvo y se baña en él como si fuera purpurina.	Este fragmento me transmite una sensación de que por fin tiene su libertad y que logro sobrevivir, después de empatizar con su miedo y desesperación de querer huir, también donde dice El polvo que levanta y lo cubre, lejos de ensuciar, se siente como una especie de triunfo, una señal de que ha logrado salir ilesa.
Jaxiri Jamiled López González	Tarde gris	Véanme, véanme. Frágil como cuello de pollo. Una mujer extranjera con una mochila a la espalda frente a un hombre desconocido con dos perros enormes y feroces enlo más remoto de una ciudad remota de un país remoto. Véanme, véanme. Poquita cosa para el mundo, sacrificio humano, nada. Aquí no me escucharán gritar	Me encanta porque además de que muestra vulnerabilidad e impotencia por la situación en la que se encuentra, sigue siendo poética y emotiva en lo que escribe, es un texto bastante interesante y si solo lees ese fragmento te deja mucho en qué pensar y mucho que sentir

P.	T.	Fragmento	Comentario
Laura	Fragmento	Pensé en mis padres a miles de kilómetros esperando las transferencias para empezar a pagar la deuda de mi viaje y para dar de comer a mi niña [...] pero sabíamos que quedarse en el país era aún más insensato. Nos dolarizamos, nos fuimos a la mierda: que cada familia sacrifique a su mejor cordero”.	Lo elegí porque, al menos dentro de la sociedad mexicana, una de cada diez familias tiene un miembro en el extranjero, que se fue en busca de mejores condiciones de vida, anhelando tener un sueldo más elevado para ayudar a su familia a salir adelante.
Danae			Dentro del párrafo que elegí me fascina particularmente como plantea la idea del cordero,
Castillo			esta persona renegada al sacrificio para el bien de los demás. Es importante entender que abandonar el país de origen implica renunciar a lo conocido y aventurarse a empezar desde cero, desistir de la convivencia con los tuyos, aceptando la pérdida de estos momentos
Salazar			importantes con los hijos, padres y amigos. A su vez, la protagonista denota el hecho de que la realidad de su país es tan atroz que la orilla a huir del hogar para sobrevivir.
			Inmediatamente nuestra mente nos pinta una realidad conocida, prácticamente habitual, donde la violencia impera a causa de una importante crisis económica que probablemente no tenga fin.

P.	T.	Fragmento	Comentario
Lorena	Dibujo de	Salí corriendo	En general me pareció una historia
Monserrat	una	semidesnuda por las	impactante y de mucha impunidad, una
Gutiérrez	extranjera	calles recién lavadas y	triste realidad de muchas
Aguilar		nadie llamó a la policía	personas que no se limita únicamente a
		porque en ese	extranjeros, pues no sólo son los papeles lo
		barrio todos sabían que lo	que importa,
		que de verdad castigaba	también lo es el dinero, el poder, la
		la policía era estar sin	posición, son varias de las razones por las
		papeles, no ser violador...	que las personas dan
			la vuelta e ignoran cuando personas con
			estas características comenten actos de
			abuso.
			La justicia está corrompida y es triste que
			hasta los supuestos servidores de la ley
			como lo son los
			policías, sean a los que temamos, donde
			sólo reaccionan conforme a la ley cuando
			una persona que
			no se puede defender corrompe a la misma,
			siendo sus ofensas algo que no afecta a
			otros, como no
			portar papeles, una distinción que los
			humanos creamos, pero que en el mundo
			no crea desastre,
			pues quien limita a un ave a volar de un
			país a otro, nadie le pide papeles, pero
			ofensas así de
			inofensivas son castigadas sin
			remordimiento y actos como la violación,
			el secuestro, e incluso el
			asesinato son ignorados si la persona que
			lo cometió es importante.

P.	T.	Fragmento	Comentario
Mireya Hernández	La mujer denigrada	"las que se comieron las hormigas, las que ya no parecen niñas sino garabatos, las muñecas descoyuntadas, las negras de quemaduras, los puros huesos, las agujereadas, las decapitadas"	véanme, véanme, es algo que repite constantemente en la narrativa, y es triste la insignificancia que a veces representamos ante estas situaciones, pues sin medio ni contactos ¿qué cambió se puede lograr? Incluso con estos medios y grandes ideales muchos se corrompen o terminan muertos. ¿Es acaso la única opción resignarse a este tipo de vida o morir?
Gloria Sofía Peña Barradas	Ajeno a mí	<i>Aunque me estallen las cuerdas vocales, aunque grite hasta desgarrarme por dentro, no me escucharán. Nada más los árboles, el bello cielo de invierno, pero bajo los árboles y bajo los cielos más hermosos ocurren cosas espantosas y ellos siguen ahí,</i>	Y la lista sigue, elegí este fragmento porque me hace pensar en aquellas formas tan perversas en las que se denigra y despedaza la vida y el cuerpo de las mujeres, donde son más tratadas como un objeto u animal, al que se puede destruir sin compasión alguna.

P.	T.	Fragmento	Comentario
		<i>inconmovibles, ajenos, suyos</i>	No sabemos si donde estamos parados alguien murió, alguien fue abusado, alguien sufrió; somos ignorantes de la historia que ocurrió en el suelo que estamos pisando. Cientos, sino es que miles de personas han muerto alrededor del mundo y nosotros no somos conscientes de ello, solo son cifras, es por eso que cuando se habla de un caso en específico conmociona tanto al público. No estamos acostumbrados a ver la gravedad de las cosas hasta que se habla en específico de una.
Tomás González Ferat	El abandono de un ser superior	Dios no ama, los hombres matan, la naturaleza hace llover agua limpia sobre los cuerpos ensangrentados, el sol blanquea los huesos, un árbol suelta una hoja o dos sobre la carita irreconocible de la hija de alguien, la tierra hace crecer girasoles robustos que se alimentan de la carne violeta de las desaparecidas.	este párrafo me demuestra una visión cruda y desgarradora de la realidad que enfrentan muchas mujeres migrantes. Este tiene una fuerte carga poética y simbólica, contrastando la indiferencia de la naturaleza con la violencia humana: mientras la tierra sigue su ciclo, la vida y la muerte conviven en un mismo espacio. La imagen de los girasoles creciendo a partir de la carne de las desaparecidas es especialmente impactante, pues refleja cómo la tragedia de unas se convierte en el sustento silencioso de un mundo que sigue adelante sin justicia. Esta es una reflexión dolorosa sobre la impunidad y la fragilidad de quienes, en busca de oportunidades, terminan siendo víctimas de una violencia invisible pero constante.

P.	T.	Fragmento	Comentario
Valeria Fidencio Solís	Presa educada	<p>¿Cuánto tiempo hay que fingir que todo está bien hasta reconocer que estás infinitamente jodida y que lo sabes?</p> <p>¿Cuánto debes esperar hasta intentar alcanzar un cenicero, un atizador, un florero para estampárselo en la cabeza?</p> <p>¿Cuánto de prudencia puede demostrar un animal amenazado? ¿Y una mujer?</p> <p>Veánme, veánme: mantengo mis modales antes las fauces abiertas de la bestia, caigo con gracia de princesa al abismo, me trago el vómito negro para decir ah ya, es que quería avisar</p> <p>que todo está bien.</p>	<p>Este fragmento me dio bastante miedo y desesperación porque ella sabía que estaba atrapada, incluso sabe que si llega a gritar, por más fuerte que lo haga nadie va a escucharla. Y también</p> <p>está la situación de los perros ya que no tiene esperanza de poder escapar de ellos, porque el señor ya le había mencionado que eran peligrosos. Y lo peor de todo es que ella ya se había resignado, no creía poder escapar, y a pesar de esto no se permitió perder el control, trató de fingir que todo estaba bien y comportarse como una persona decente para no dar una mala imagen a su posible agresor, solo porque aún no se detonaba la violencia.</p>
Melisa Morales Mendoza	Aquí no se llora		Representa una radiografía de la violencia hacia las personas inmigrantes desde el cuerpo de una mujer. En cada fragmento de la novela aparece una señal de violencia y desinterés hacia la protagonista cuando esta se enfrenta a numerosos eventos que, hoy en día, podrían resultar “normales”,

P.	T.	Fragmento	Comentario
			<p>como el hecho de conseguir un trabajo. Cada evento me resulta impactante, pero definitivamente el puesto número uno se lo lleva aquella expresión de preocupación por parte de la mujer cuando fue contratada por un hombre mucho mayor que ella, sin saber si se trataba de un verdadero puesto laboral o de otra sucia estrategia para ser violentada de mil formas sin recibir ayuda. Al final, la protagonista nos indica el último pensamiento repleto de vergüenza, desgaste y marginalidad, dejando en claro que las mujeres no solamente sufren la vulnerabilidad de desalojar su país o estado natal para alcanzar una vida supuestamente digna, sino también la explotación sexual, trabajos domésticos forzados mal remunerados y a la invisibilidad de su persona como si se tratara de seres a las que no les compete participar en su entorno.</p>

Glosario

Cartografía lectora: Selección de texto con el propósito de funcionar a manera de corpus para su socialización y que tiene un tema en común.

Crip: Término anglosajón cuya traducción al español es “tullido”, es una palabra históricamente peyorativa, pero que en las últimas décadas ha funcionado como concepto ancla que abarca un ideal de revolución, resignificación y empoderamiento para las personas con discapacidad.

Decolonialidad: Concepto que hace referencia al proceso de liberación de las estructuras coloniales, reconociendo en este las posibilidades de epistemologías marginalizadas y la valorización de prácticas de personas y grupos vulnerables.

Exterioridad: Categoría filosófica propuesta por Enrique Dussel que hace referencia a todo aquello que de escape del sistema de modernidad.

Intersubjetividad: Proceso de formación de sujetos de forma compartida, esto incluye, significados y formas de ver el mundo.

Lectura ética: Práctica de interpretación que pone en el centro la valoración y el reconocimiento del otro a través de experiencias ficcionales.

Totalidad: Categoría filosófica, propuesta por Enrique Dussel, que hace referencia a la a un sistema homogéneo y cerrado. Es decir, un mundo que no permite la diferencia.

Transontológico: Concepto de la filosofía que busca ir más allá de las categorías de la ontología convencional y explorar las formas de conformación del ser tomando en cuenta las conexiones y transformación que ocurren en relación con los otros.

Subjetividad: Proceso de formación del sujeto. En la filosofía foucaultiana se entiende este concepto a través de los discursos, prácticas, modelos de pensamiento, y tecnologías del poder que configuran y dan forma al sujeto. Este sujeto es leído y examinado a través de

procesos de normalización (inclusión y exclusión). Dentro de contextos sociales y biopolíticos donde la mente y el cuerpo son moldeados.