



Universidad Veracruzana

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

PROTOCOLO

Rostros de lo infinito: La lectura como un impulso hacia la reflexión y sensibilización sobre la exclusión social

Presenta:

Luis Arturo Acosta Rodríguez

Con la tutoría de:

Dr. Edgar A. García Valencia

Xalapa, Veracruz, enero 2025.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lectura 5

1.1.1.1 Lectura como proceso social. 5

1.1.1.2 Lectura y sensibilización. 9

1.1.2 Lectura crítica 10

1.1.2.1 Lectura, conciencia política y social. 10

1.1.2.1 Lectura, análisis y reflexión. 13

1.1.3 Literacidad 14

1.1.3.1 Literacidad crítica. 14

1.1.3.2 Literacidad decolonial. 16

1.1.3.3 Literacidad crip. 19

1.1.4 Entornos de la lectura 21

1.1.4.1 Virtualidad, lectura en la red. 25

1.1.5 Círculo de lectura 21

1.1.5.1 Comunidad en práctica. 21

1.1.5.2 Lectura dialógica. 23

1.1.5.3 Microcosmos democrático. 24

1.1.6 Exclusión/Inclusión 26

1.1.6.1 Exclusión. 26

1.1.6.2 Inclusión. 27

1.2 Marco teórico 28

1.2.1 Pedagogía crítica 28

1.2.1.1 Conciencia crítica. 28

1.2.1.1 Praxis transformadora y liberación. 30

1.2.2 Filosofía de la liberación 31

1.2.2.1 Teorías decoloniales en busca de la liberación. 31

1.2.2.2 Aproximación a una pedagogía de la liberación.	32
1.3 Estudio de casos similares	34
1.3.1 Promoción de lectura en contextos universitarios	34
1.3.2 Promoción de lectura como herramientas de inclusión	37
1.4 Breve caracterización del proyecto	39
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO	41
2.1 Delimitación del problema	41
2.1.1 El problema general	41
2.1.2 El problema específico	42
2.1.3 El problema concreto	42
2.2 Justificación	45
2.2.1 Justificación social	45
2.2.2 Justificación metodológica	46
2.2.3 Justificación institucional	47
2.3 Objetivos	48
2.3.1 Objetivo general	48
2.3.2 Objetivos particulares	48
2.4 Hipótesis de intervención	49
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	51
3.1 Enfoque metodológico	51
3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención	54
3.3 Estrategia de intervención	55
3.4 Metodología de evaluación	57
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN	59
4.1 Descripción de actividades y productos	59
REFERENCIAS	1
BIBLIOGRAFÍA	14
APÉNDICES	15
Apéndice A	15
Apéndice B	16
Apéndice C	18
Apéndice D	20
GLOSARIO	23

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. *Actividades y productos* 59

Figuras

Figura 1. *Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura* 61

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.

En el Capítulo 1 se aborda cómo la lectura lejos de ser un acto de decodificación universal para los hablantes de cierto idioma se trata de un proceso situado y contextual que responde a la subjetividad del sujeto. Al encontrarse al margen del poder, la lectura también tiene una forma crítica, que es una forma de resistencia al cuestionar, identificar la ideología del texto, reconocer discursos hegemónicos, y colocar al lector en nivel donde puede conversar con la historia y evaluarla. Para esto es necesario una literacidad crítica, que es el conjunto de la lectura y la escritura dentro de un proceso de enseñanza que, desde una perspectiva inclusiva, toma en cuenta la diversidad de epistemologías que existen. Así mismo, se establecen los entornos de lectura, haciendo énfasis en la modalidad virtual que es un cambio histórico en la forma de leer.

Siguiendo con los conceptos, se define qué es un círculo de lectura y sus características, como que es un espacio de aprendizaje inclusivo que brinda una seguridad para el diálogo y el encuentro con otros lectores. Esta forma de enseñanza corresponde a un espacio político pues su cualidad clave es el enfrentamiento con ideas e interpretaciones de diversas perspectivas a través de una escucha respetuosa y ética, donde no es necesario llegar a un consenso, pero sí es fundamental valorar la opinión de los demás.

Finalmente, se desglosan los términos de exclusión e inclusión. Este binomio representa toda una maquinaria social de la convivencia de las personas con sus semejantes. A lo largo de la historia, se ha establecido una distinción entre aquello que es humano y aquello que parece humano; esta distinción ha funcionado para legitimar actos de violencia, dominación, explotación y exterminio. Al deshumanizar al otro, se vuelve, jurídicamente permisible su encierro, su cura o su muerte. La inclusión pone en la mesa una transformación de los rostros del imperio. Esto quiere decir que la inclusión y, específicamente, la inclusión radical propone un

cambio en las estructuras de poder, en el trato hacia los oprimidos, en la praxis y en la visión del mundo en consideración a aquello que escapan de la norma.

En el Marco teórico se aborda la pedagogía crítica y la filosofía de la liberación, teorías que abogan por un cambio de paradigma en las formas de la educación. En primera instancia ambas teorías incentivan el desarrollo de una conciencia crítica, basada en el reconocimiento de las estructuras opresoras y cómo estas se pueden cambiar a través de la enseñanza vista como un acto de liberación. Al saberse dentro de la opresión, el sujeto puede contribuir a la innovación y la refinación de su propio proceso de aprendizaje. Esto porque ambos enfoques promueven la participación pública, el diálogo y el cambio objetivo de las esferas de poder.

En la Revisión de casos similares se hace un estudio de los proyectos de promoción de lectura que han contribuido al trabajo con la población universitaria y proyectos con perspectivas inclusivas con poblaciones vulnerables. Por último, en la “Breve caracterización del proyecto” se proporciona un resumen de los datos generales del proyecto.

En el segundo capítulo se recogen datos estadísticos del problema de lectura en México, el problema de lectura en la población universitario en general, y la problemática del grupo concreto con el que se trabajará. Consiguientemente, se establecen la justificación social, metodológica e institucional, con el propósito de explicar por qué esta investigación es necesaria y relevante. Y se desglosa el objetivo general y los objetivos particulares de la investigación.

En el tercer capítulo se aborda la cuestión metodológica, la cual está primordialmente basada en la IAP. Este enfoque propone a los participantes como coinvestigadores por medio de una acción horizontal donde no existe una figura dominante. Así también se busca generar cambios concretos y positivos en la realidad que se investiga, que en este caso es el hábito de lectura y la sensibilización sobre los procesos de deshumanización y exclusión. Así mismo, se

establece los aspectos generales y estrategias de la intervención y la metodología de la evaluación.

En el cuarto capítulo se presenta programación a manera de bitácora que funciona como guía para el investigador y un señalamiento para que el lector conozca detalladamente cómo se llevó a cabo este proyecto. Esto con base en los lineamientos de la institución, las experiencias educativas y el contexto particular.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

1.1.1.1 Lectura como proceso social. La lectura es una actividad humana imposible de desconectar de su contexto sociocultural, político y económico. Aunque en tiempos y espacios puntuales se ha considerado a esta acción como una pura interpretación de símbolos, el acto y el proceso lector tienen una relación fenomenológica y ontológica con el marco dónde se desarrollan. Esto quiere decir que la forma de lectura es diferente en cada sujeto de acuerdo con las determinaciones que han configurado a este. El lector, entonces, es sujeto lector en relación con el contexto. Al considerar a la lectura como un proceso social se toman en cuenta una articulación intersubjetiva vinculada a las relaciones de poder, instituciones educativas y políticas, discapacidad, clase económica, y diferentes sistemas cognitivos. Por tanto, la lectura es una emergencia o construcción social que, en efecto, requiere de ciertas habilidades mecánicas y mentales, pero está envuelta en una serie de estructuras.

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 de la lectura. Esto refleja que el lector convive y cohabita con el texto; adquiere, brinda, y dialoga con el conocimiento del texto, tomando como base su experiencia. En la lectura, lo que está en juego, es un intercambio epistemológico.

En este tenor, entonces, la lectura representa un proceso transaccional (Rosenblatt, 1994). Esto conlleva que el lector y el texto mantienen una relación dinámica y pueden influenciarse mutuamente, produciendo un significado variante para cada lectura. La lectura como proceso transaccional es un movimiento heraclítico, parafraseando la propuesta filosófica del pensador griego: un lector no lee dos veces el mismo texto; pues tanto uno como el otro cambian, y en cada lectura hay un intercambio diferente. Esta visión de la lectura asume que el lector es un ser integral, cuya comprensión del texto se ve afectada por su identidad, historia personal y emociones. Cada acto de lectura es un evento, una transacción particular, en un tiempo concreto, en un contexto específico (Rosenblatt, 1982).

Entonces la integración de la respuesta personal del lector con sus experiencias personales genera la construcción de significado. En este contexto, el significado creado es relativo porque el individuo interpreta el mundo utilizando sus propias experiencias (Demeny, 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, la lectura como transacción distingue dos modos de lectura. El primero es la lectura eferente, centrada en extraer información o conocimientos específicos del texto; es decir, el significado resulta de una abstracción y estructuración analítica de las ideas, información, instrucciones y conclusiones que se observan dentro de un nivel básico. El segundo, el modo de lectura estética se centra en la atención de lo que se está viviendo, durante el evento

de lectura, toma en cuenta las sensaciones, imágenes, sentimientos e ideas; el lector estético experimenta la lectura con y más allá de los sentidos (Rosenblatt, 1988).

En sintonía, se puede establecer que, si la lectura es un intercambio, el lector constituye un participante de una relación dinámica en constante evolución. Dicho de otro modo, 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). La lectura está allí, en la fugacidad eléctrica del pensamiento, el movimiento de los ojos y el seguimiento de las letras.

Se entiende, por lo tanto, a la lectura como un proceso dialéctico que se ofrece como un acto elemental de dar forma. Todo influye en la dialéctica de anticipaciones y retroacciones y en la configuración de sentido resultante. Pues el llenado de espacios vacíos en la organización del texto hace que las conexiones se produzcan en forma matizada o incluso heterogénea. Esto refiere a que la lectura deviene así en actualizaciones, ya que es móvil, por mínimos que sean los cambios, la configuración de cada proceso de lectura es estructuralmente irrepetible (Iser, 1978).

En concordancia con esta perspectiva, Cassany (2006) describe que la lectura no es un acto neutral o puramente técnico, pues se trata de una práctica que opera en contextos sociales específicos. De acuerdo con el autor, la lectura está enmarcada en una ecología de la lectura y la escritura, que involucra normas, valores, expectativas propias de cada comunidad. Desde este

razonamiento, el acto de leer constituye una actividad conectada directamente con la construcción del sujeto sujetado a una serie de regulaciones, experiencias, dispositivos de poder, institucionales y lingüísticos.

A la par, la lectura se convierte en una herramienta que permite nombrar el mundo, reconocer la experiencia humana y gestionar las relaciones personales (Garrido, 2014).

Retomando, la lectura es un proceso biológico y, al mismo tiempo, sociocultural; este último factor implica que la lectura está enmarcada en procesos jurídicos, administrativos, legislativos, educativos y familiares. Leer e interpretar son actos de revelación como sujetos. 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 relación con esto, se argumenta que la lectura es un proceso de construcción de conocimiento influenciado por el contexto y la motivación; lo que significa que la lectura conforma una posibilidad para elegir e interpretar, constituye y es constituida por y a través de un complejo sistema de discursos, tecnologías, identidades y prácticas (Alexander, 2008; Cirianni, 2021).

Más allá del contexto escolar o académico, tanto la lectura y la escritura no son fines en sí mismos, pues ambas prácticas están inscritas dentro de campos como objetivos sociales y prácticas culturales. Por ello, leer constituye un proceso de relación e interacción interpersonal. De este modo, la práctica de la lectura de un texto específico se inscribe en las creencias sobre lo que significa aprender y esto, a su vez, en lo que significa socializar. Así, a través de la lectura, las personas brindan una nueva perspectiva a su conocimiento del mundo y de la vida, a su identidad y su ideología (Zavala, 2008).

1.1.1.2 Lectura y sensibilización. 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.

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). 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.

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 (Nussbaum, 2010). 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 incomparable 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 la vida del lector, o la acompañan (Petit, 2008, 2021).

Siguiendo el hilo de esta argumentación, Curry-Stevens (2007) plantea, dentro de un contexto de educación transformadora, que la sensibilidad es necesaria en el sistema para desestabilizar las narrativas personales de los educandos e identificar posiciones de privilegio y desventaja. De esta forma, tanto las artes como las modalidades creativas de obtención de conocimiento, incluida la lectura, permiten explorar posibilidades de expresión encaminadas hacia la percepción de las circunstancias actuales (Blackburn Miller, 2020).

1.1.2 Lectura crítica

1.1.2.1 Lectura, conciencia política y social. Dentro de la propuesta teórica de Paulo Freire denominada como pedagogía crítica, existe un concepto fundamental para abonar a la idea de libertad y emancipación. La lectura crítica se basa en la concepción de que el proceso mismo de leer no es únicamente la decodificación de símbolos, sino que va más allá e implica interpretación, reflexión y apropiación.

La lectura crítica pretende alcanzar la comprensión más íntima del texto, y esto requiere la percepción de relaciones entre el texto y contexto (Freire, 2022). La lectura reside al mismo tiempo en un marco fenomenológico y otro ontológico; esto significa que establece conexiones

en diferentes grados de realidad: en el centro del sujeto y 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, de las estructuras de poder en las que está adscrito, su condición humana y la responsabilidad civil y democrática dentro de un sistema.

¿Qué relación tiene la lectura crítica con una percepción específica y más refinada de los sistemas opresivos? El lector nunca es un ser aislado; ya la lectura en sí misma provee una modalidad de encuentro con nuevos aspectos del mundo y con otros mundos; la dimensión crítica del operativo lector 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 pretende alcanzar la comprensión más íntima del texto, y esto requiere la percepción de relaciones entre el texto y contexto (Freire, 2022). Esto se refiere, por tanto, al mantenimiento de 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 democrática, la tolerancia (Jurado Valencia, 2008; Morales, 2017).

En efecto, Cassany (2006) también resalta que la lectura crítica apoya a identificar las marcas de la ideología que se revelan por medio de lenguaje escrito, ya que todo discurso contiene en su materia un sentido subyacente que no es visible fácilmente.

Moreno (2011) reconoce el nivel de comprensión valorativo. Esta habilidad se evidencia 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: a) razonar deductivamente; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar generalizaciones; d) habilidad de reconocer suposiciones ocultas; e) reconocer sesgos; f) reconocer la motivación del autor; g) diferenciar entre hechos y opiniones; h) evaluar usos y fuentes de material; i) reconocer similitudes y diferencias para hacer una comparación; j) evaluar la fortaleza del argumento. Esta clasificación ofrece una perspectiva de la lectura en la cual se rescatan, de manera fundamental, competencias que están relacionadas con la evaluación o el juicio crítico, la identificación de elementos explícitos e implícitos, y la categorización de la información.

Siguiendo esta idea, el lector, a través de la lectura crítica, se convierte en sujeto político, porque se interesa en trascender del ámbito individual al 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 y 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.

1.1.2.1 Lectura, análisis y reflexión. Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), se entiende que los discursos no son neutros, sino que revelan identidad e ideología, porque siempre son el producto lingüístico de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, contienen una intención, perspectiva y conocimiento predeterminado del mundo. A partir de este axioma, comprender críticamente el discurso significa identificar un conjunto de presupuestos y poder confrontarlos con una o más alternativas (Cassany, 2003).

¿Por qué la lectura crítica y el discurso presentan un vínculo social? En primera instancia, el lenguaje y la sociedad mantienen una relación interna y dialéctica; los fenómenos lingüísticos son fenómenos sociales de un tipo especial, y los fenómenos sociales son, en parte, fenómenos lingüísticos (Fairclough, 1989). En concordancia, si el lenguaje es un fenómeno social, y tanto individuos como grupos e instituciones poseen significados y valores específicos; entonces, los textos son unidades que transportan poder, ideología y conocimiento. Lectores y oyentes, por lo tanto, no son receptores pasivos en su relación con los textos (Kress, 1989).

Lo anterior indica que entre los requerimientos de la lectura crítica se encuentran los siguientes puntos: a) analizar las connotaciones de palabras y expresiones para entender el imaginario y el conocimiento del mundo del autor; b) identificar la postura o actitud del autor hacia el contenido; c) reconocer voces presentes en el discurso, como citas, ecos, parodias; d) determinar el género discursivo empleado; e) delimitar la estructura argumentativa de cada apartado del discurso y propósito pragmático global que pretende el autor (Cassany, 2003).

1.1.3 Literacidad

1.1.3.1 Literacidad crítica. El proyecto se centra en la investigación de la literacidad crítica (*critical literacy*), que abarca la gestión de la ideología en los discursos relacionados con la lectura y la escritura. La literacidad incluye todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados al uso del código escrito en su contexto histórico, social e individual. Aunque no se pretende agotar el tema, algunos de los elementos clave que se pueden identificar son el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, la organización social, los valores y representaciones, y las formas de pensamiento. (Cassany, 2015).

La literacidad crítica se define como un conjunto de prácticas y procesos de lectura y escritura que cuestionan cómo funciona ideológicamente los textos; de tal manera que es más que lingüística, es una práctica política y social que limita o crea posibilidades de transformación (Van Sluys et al., 2006).

Según McCormick (1997), un lector con literacidad crítica es alguien capaz de identificar las conexiones entre lo social y las prácticas de lectoescritura de una cultura. Esto le permite analizar dichas prácticas desde una perspectiva crítica, con el objetivo de equilibrarlas conscientemente.

Tomando en cuenta las planificaciones, enfoques educativos y prácticas pedagógicas para guiar el aprendizaje, la inclusión de la literacidad crítica favorece la elaboración de juicios, la distinción entre hechos y opiniones, e identificación de ideologías; es decir, la propuesta de la lectura y la escritura como procesos analíticos y evaluadores representa una oportunidad de desarrollo desde el currículo (Morales, 2018; Sandoval Alvarado y Zanotto González, 2022). Vinculado a este hecho, la literacidad crítica opera en la dimensión interpersonal, moldeando y

definiendo interacciones humanas dentro de múltiples niveles; y, en la dimensión estructural del poder (Knobel y Kalman, 2017; Luke, 2000).

Acorde con lo anterior, la literacidad crítica propone desarrollo que se conduce, bajo un eje holístico, del campo epistemológico al campo político; en función de ello, la capacidad de análisis, la conciencia social, y la acción transformadora tienen un impacto en el en el nivel de comprensión de textos más allá de la ficción, el entendimiento de problemas sociales y la subversión de la praxis asociada con la injusticia (McLaren, 1995, Rogers et al., 2009).

Con influencia de Michel Foucault (1982, 1988, 1999), la naturaleza de la literacidad crítica está directamente conectada al proceso de subjetivación; es decir, leer entre líneas (inferir, suponer y encontrar dobles sentidos) y tras las líneas (ideología, intención y argumentación) constituyen una práctica social y contextual (Cassany, 2006; Kalman, 2002). Dado esto, la literacidad crítica mantiene un vínculo con las estructuras sociales, culturales e ideológicas; los textos y prácticas literarias reflejan relaciones de poder y están moldeados por valores específicos: (Street, 1984, 2001). Entonces la literacidad crítica se vuelve una lucha transversal cuyo objetivo son los efectos de poder, cuestiona el estatus del individuo, pues resalta el derecho a ser diferente y ataca todo lo que puede aislar al individuo (Foucault, 1988).

La literacidad crítica, entonces, hace énfasis en el hecho de que los textos son contruidos; pero cualquier cosa que haya sido contruida puede ser decontruida. Este “deshacer” del texto aumenta la posibilidad de conciencia de las elecciones que ha hecho el escritor o el hablante. Cada elección pone en primer plano lo evidente y lo oculto. La conciencia de esto prepara al lector para hacer preguntas críticas: ¿por qué el escritor o el hablante tomaron esas decisiones? ¿A qué intereses sirven? ¿Quién se ve empoderado o desempoderado por el lenguaje utilizado? (Janks, 2000, 2010)

A través de la educación letrada se promueve la pregunta “¿Quiénes somos?”, y, de este modo, se pone en juego la formación de mentes que intervengan en cualquier campo; no sólo espectadores, sino agentes transformadores que planteen retos y problemáticas diversas (Hernández y Quesada, 2020).

Lo que constituye a la literacidad es un poder-saber. Foucault (2009) argumenta que el poder produce saber, que poder y saber se implican directamente; no existe relación de poder sin constitución correlativa en el campo del saber, ni de saber que no constituya relaciones de poder. La lectura y la escritura son prácticas históricamente situadas que responden a un ejercicio del poder, y por lo tanto se ven envueltas por discursos e ideologías hegemónicas. Bajo esta premisa, el lector es sujeto en el campo del poder que por medio de la literacidad crítica se convierte en sujeto consciente de su condición y estancia.

Consecuentemente, la literacidad crítica es un sistema de resistencia. Donde hay poder, hay resistencia, argumenta Foucault (1998), refiriéndose a la capacidad de cuestionar, transgredir y desafiar al poder que tienen los sujetos. La literacidad crítica, entonces, supone una autonomía intelectual, pues tomando en cuenta la biodiversidad humana, promueve la abolición de la dominación epistémica. Después de ello, promueve también la acción, ya que el análisis de textos, la teoría literaria y la reflexión profunda del significado de las obras germina la reflexión que repercute en la práctica.

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. (Hernández 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 dadas por sentados 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 esta no como 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 que conocimiento, las cuales refieren a las formas de entendimiento y conocimiento 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, respetuosos 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 (Dei, 2019).

1.1.3.3 Literacidad *crip*. 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 toda 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 (Campbell, 2003; 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. Esta perspectiva indica una definición más amplia de literacidad: la construcción de un ser transontológico en relación con el mundo, donde 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 hegemónicos 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 hermenéutica 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 marginales en los procesos que dan forma a los recursos hermenéuticos, y, como resultado, estos tienden a permanecer minimizar o estigmatizar experiencias, perspectivas y realidades de los grupos no dominantes (Catala, 2024).

Esto lleva a inferir que una literacidad con enfoque inclusivo que busque 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.

1.1.5 Círculo de lectura

1.1.5.1 Comunidad en práctica. El concepto “Comunidad de práctica” constituye una metodología para formar grupos con el 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 y Wenger, 1991; Wenger 1998).

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 y 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 y 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.

Según Daniels (2002), estos grupos se caracterizan por ser colaborativos, autogestionados y centrados en la interpretación y el análisis de textos. Los participantes asumen roles específicos, como moderadores, anotadores o analistas, lo que fomenta el compromiso y la responsabilidad compartida. En adición, los círculos de lectura son una oportunidad para el estudio de las ciencias sociales porque pueden enfatizar en diferentes perspectivas sobre temas actuales (MacCall, 2010).

Entre otras, las cualidad centrales del círculo de lectura son las siguientes: las personas se adscriben de manera completamente libre, pudiendo incorporarse o abandonarlo en cualquier momento; se mantiene un enfoque inclusivo y bajo ninguna circunstancia se rechaza a los integrantes, aunque existen círculos de lectura controlados o hacia un público específico; la lectura es centro, así como el diálogo igualitario y democrático entre los miembros del grupo; el

lugar puede ser variante y no se limita a instituciones educativas o laborales; en su mayoría se cuenta con la figura del mediador, quien coordina la charla y varios aspectos de la selección de textos (Álvarez Álvarez, 2016).

1.1.5.2 Lectura dialógica. La lectura dialógica se fundamenta en la interacción entre múltiples perspectivas. Debido a que el lenguaje es naturalmente dialógico, la lectura en sí misma responde a una interacción entre múltiples perspectivas. Al socializar la lectura intervienen factores sociales que dan paso a una participación que se enriquece entre enunciado y respuesta. Este diálogo facilita la interpretación, el sentido de los planteamientos y el aprendizaje colectivo.

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto para posteriormente 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 active, tal cual un mecanismo de intercambio (Soler, 2003).

El diálogo es fuente de conocimiento y está en nuestra vida cotidiana. Con este enfoque se garantiza que el aprendizaje no sea unidireccional, sino que se trata de 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 necesarias para alcanzar acuerdos en contextos sociales diversos; c) transformación, promueve cambios significativos en las personas y su entorno; d) dimensión instrumental, aplica todos los conocimientos fundamentales para vivir en una sociedad actual y democrática; e) creación de sentido, facilita un aprendizaje conectado con las necesidades y demandas de las personas; f) solidaridad, establece la base de la inclusión democrática; igualdad y diversidad; reconoce la pluralidad cultural (Eubert et al., 2009).

1.1.5.3 Microcosmos democrático. Mouffe (2005) afirma que la política no puede ser entendida sin el reconocimiento de la dimensión antagónica; es decir, que, en lugar de un consenso hegemónico, la autora sostiene que la democracia debe construir un “pluralismo agonista”. Esto significa que 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 transformados en agonismo, un tipo de conflicto constructivo en el que los adversarios se respetan mutuamente y legitiman sus diferencias.

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. A diferencia de Scmitt y Habermas, 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 cuestionada pero también aceptadas (Mouffe, 2013).

Ahora bien, así como el aprendizaje dialógico forma parte fundamental 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 (Wells, 1981; Mead, 1990), 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.

Derivado 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, 2000) y parte fundamental del agonismo es el diálogo; entonces, el círculo de lectura, como sitio que reconoce y valora la diversidad de interpretaciones, constituye 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.

1.1.4 Entornos de la lectura

1.1.4.1 Virtualidad, lectura en la red. 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 eficiente dentro de la red implica una serie de habilidades y estrategias que permitan el sujeto usuario navegar de forma intencional 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 usuario implemente cambios a partir del uso de nuevos 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).

Dentro de este marco, en la lectura en la red se yuxtaponen dos herramientas de subjetivación: por un lado, la lectura en sí misma; por otro, la materia discursiva multimodal de internet. En internet y las redes sociales, los sujetos construyen de manera más abierta y dinámica sus identidades personales y sociales (Vargas Franco, 2018). El sujeto contemporáneo es por tanto un sujeto constituido simultáneamente por carne orgánica y por prótesis digitales, su corporalidad no reside en un único medio distinto y separado, sino que se realiza tanto dentro como a través de múltiples medios (Rey y Boesel, 2014).

1.1.6 Exclusión/inclusión

1.1.6.1 Exclusión. Foucault (1998) plantea el surgimiento de la población como un problema económico y político que impulsó innovaciones de las técnicas de poder en el siglo XVII. Los fenómenos característicos de un grupo en crecimiento de seres vivos se presentan a los gobernantes como problemas de saneamiento, relaciones raciales, hacinamiento, pobreza y

hambre, mortalidad infantil, y el surgimiento de nuevas redes y técnicas de redes de relaciones de fuerzas.

Foucault usa el término biopoder para referirse a la convergencia de estos estratos inmanentes y técnicas para el manejo de la población desde el siglo XVIII en adelante. Una técnica utilizada para manejar poblaciones involucradas en la introducción y la creciente dependencia de mecanismos de seguridad (Tremain, 2017).

El biopoder es un conjunto de mecanismos a través de los cuales las características biológicas básicas de la especie humana se convierten en el objeto de una estrategia política y general del poder; en otras palabras, a partir del siglo XVIII, las sociedades modernas tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que los seres humanos son una especie. De esta manera, en el biopoder, el sujeto es constituido, disciplinado y normalizado a través de una multitud de organismos, fuerzas, energías, deseos y pensamientos. Entonces el biopoder descompone a los individuos en elementos para percibirlos y modificarlos; los clasifica en función de objetivos determinados; establece coordinaciones óptimas de manipulación; fija procedimientos de adiestramiento y control; y, distingue quienes serán calificados como ineptos o incapaces (Foucault, 2006).

1.1.6.2 Inclusión. Para Young (2002), el espacio inclusivo fomenta la participación de diferentes voces y perspectivas, especialmente aquellas que han sido silenciadas a lo largo de la historia. Esto, porque, como argumenta ella, existe un ideal universal que contribuye a la apariencia de la igualdad de condiciones; sin embargo, este ideal es problemático porque ignora las desigualdades estructurales que afectan la capacidad de ciertos grupos para la participación. Las barreras culturales, lingüísticas y simbólicas representan una barrera para el acceso al

diálogo deliberativo, dejando fuera de la conversación y de la toma de decisiones aquellos que no forman parte de los grupos dominantes.

De este modo, el espacio inclusivo dentro de 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 se 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 y 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”

1.2 Marco teórico

1.2.1 Pedagogía crítica

1.2.1.1 Conciencia crítica. La conciencia crítica se refiere al proceso mediante el cual las personas desarrollan una percepción con cualidades evaluativas de la realidad. Y se posicionan como sujetos que promueven la transformación. Para esto, en primera instancia, se debe reconocer el proceso de deshumanización como una realidad histórica. Generada a partir de la estructuración de la violencia de los opresores, la deshumanización refiere a la distinción de

categorías, la explotación de territorios y poblaciones, el control sobre la vida y los cuerpos de los oprimidos (Freire, 2022).

Esta matriz excluyente por la que se forman sujetos requiere la producción simultánea de seres abyectos, aquellos que todavía no son sujetos, pero que forman el exterior constitutivo del dominio del sujeto, la periferia. Este dominio de seres abyectos está en las zonas inhabitables de la vida social, por lo que sus miembros lo gozan del estatus de sujeto (Ahmed, 2000). De ahí que sea insuficiente 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 inconcebible (Butler, 2002).

De este modo, la deshumanización del otro, en términos de hostilidad consiste en un proceso de jerarquización de lo humano que facilita la distinción entre el valor de las vidas y, consecuentemente, establece un marco de comprensión para diferenciar entre formas de violencia legítimas e ilegítimas (Urricelqui, 2021). La deshumanización es la creencia de que algunos seres sólo parecen humanos, pero debajo de la superficie, donde realmente importa, no son humanos en absoluto (Smith, 2011).

Para los opresores, lo humano se limita a ellos, los otros son objetos o cosas. La conciencia crítica es la representación de los hechos como se dan de manera empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales (Freire, 2022). Esto quiere decir que, en la dimensión crítica de la conciencia, el sujeto es capaz de identificar injusticias y asumirse a sí mismo como inmerso en las dinámicas de opresión.

La pedagogía crítica de Freire promete una concientización a través de la cual los educandos comienzan a adquirir un entendimiento más profundo de la realidad objetiva que produce la opresión. Aun así, la enseñanza y el aprendizaje deben estar vinculados a una praxis

liberadora basada en la acción y la reflexión. Esto porque toda comprensión, corresponde a una acción; si la comprensión es liberadora, la acción tendrá la misma cualidad. Sólo a través de la reflexión y la acción de los individuos el mundo puede transformarse; ósea, la auténtica praxis resolverá la contradicción del opresor-oprimido (Cortina y Winter, 2021).

La conciencia crítica es resistencia contra el imperio, la maquina biopolítica globalizada de organizaciones supranacionales y naciones ricas que pretenden instalar formas de subjetividad, modos de vida, formas de gobierno y metodologías de educación (Hardt, y Negri, 2000). En un mundo cada vez más interconectado, la capacidad de analizar críticamente la información y las narrativas hegemónicas se vuelve indispensable para combatir la desinformación y la manipulación mediática (McLaren, 2005).

Dentro del imperio, o, específicamente, dentro del neoliberalismo, todo está a la venta o es saqueado para obtener ganancia; las escuelas son más cercanas a prisiones que a instituciones éticas que promuevan el desarrollo de valores. Por el contrario, el carácter democrático de la pedagogía crítica se define a través de un conjunto de supuestos básicos que sostienen que el conocimiento, el poder, los valores y las instituciones deben estar listas para el escrutinio crítico, entenderse como un producto de trabajo humano y evaluarse en términos de cómo pueden abrir prácticas y experiencias democráticas (Giroux y Giroux, 2006).

1.2.1.1 Praxis transformadora y liberación. En el marco de la pedagogía crítica, McLaren propone el término “pedagogía revolucionaria”, esta impulsa para formar parte activa en una revolución social total, una en la que la acción y el conocimiento estén fundidas de forma indistinguible. La pedagogía revolucionaria supone un exceso de conciencia, más allá de la determinación del pensamiento natural o académico, para comprender la dialéctica de la explotación global capitalista. De este modo, la pedagogía crítica reconoce el papel fundamental

de la acción política pública, lo cual lleva a una pedagogía de la praxis revolucionaria. La implicación de características anticapitalistas y descolonizantes en el margen de la pedagogía crítica debe generar un lenguaje con el que se desafíe la concentración de poder estatal y otras corporaciones, tanto a nivel transnacional como local (McLaren, 2012).

En línea con Paulo Freire, McLaren enfatiza la importancia de la praxis transformadora, definida como la combinación de reflexión crítica y acción consciente. Esta praxis permite a educandos y educadores cuestionar las estructuras opresivas y participar activamente en su transformación (Freire, 2022; McLaren, 2005). Si bien, la idea de reflexión con base en la conciencia es fundamental dentro de la pedagogía crítica, esa cadena de pensamiento colectivo debe conjurar un sistema de acciones que nutran la transformación. Esto significa que proyectos sociales que aborden problemas reales dentro de una comunidad permiten a los educandos explorar de forma tangible su realidad. De esta forma se vincula el crecimiento personal con la vida pública, mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos, hábitos de investigación y curiosidad sobre el sistema (Shor, 1992).

1.2.2 Filosofía de la liberación

1.2.2.1 Teorías decoloniales en busca de la liberación. Dentro del contexto latinoamericano, la atención está en los educandos y los educadores, cuyos conocimientos, idiomas y culturas han quedado fuera de las escuelas y universidades (Cortina y Earl, 2019). No solo las cosmovisiones indígenas y las tradiciones populares del nuevo continente representan una alternativa epistemológica que desafía las lógicas individualistas y extractivistas de los países colonizadores; sino también todo lo que provenga de los sujetos colonizados es una amenaza constante al Estado nación dominante (Kusch, 1975).

En efecto, la invisibilidad y la deshumanización son las características de la colonialidad del ser, dicho aspecto de la colonialidad supone la violación del sentido de la alteridad humana, ya que el otro, en lugar de ser visto como un *alter-ego* es visto como un *sub-alter* (Martínez, 2021). Así, la colonialidad ha generado el occidentalismo entendido como un conjunto de prácticas representacionales que contribuyen en la reproducción de concepciones del mundo que 1) fragmentas los componentes del mundo en entidades separadas; 2) descontextualizan sus historias de relaciones; 3) convierten la diferencia en jerarquía; 4) legitiman esas representaciones; y 5) perpetúan la reproducción de las actuales relaciones asimétricas de poder (Coronil, 2000).

El giro decolonial critica el modelo eurocéntrico que impone una limitada visión del mundo basada en la hegemonía del hombre blanco. Dentro de los márgenes del modelo capitalista, en el cual los cuerpos son catalogados de acuerdo con su capacidad de producción, y, al mismo tiempo, con respecto a su “completud hegemónica”. Por medio de la codificación de la raza, pero también de la estructura corporal, la ideología, el modo de comunicación, la expresión emocional, el ritmo de la movilidad y la apariencia, se trazan las fronteras no como límites geográficos sino como la intersección de la humanidad (Díaz, 2023; Mignolo, 2016; Quijano, 2014).

1.2.2.2 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 el 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).

1.3 Estudio de casos similares

1.3.1 Promoción de lectura en contextos universitarios

El estudio de Sánchez Sosa et al. (2021) presenta 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 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 (2022) 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. (2020) 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, ósea 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 del 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 muestro 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.

1.3.2 Promoción de lectura como herramientas de inclusión

La investigación de Hedman et al. (2024) 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) plantean 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 (2021) 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 Larrañaga 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.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Este proyecto tiene como eje central la promoción de lectura en un grupo de estudiantes de diferentes universidades, con un rango de edad de entre los 18 y 23 años, por medio de la aplicación de un círculo de lectura híbrido, en el cual se ponga en práctica la lectura crítica, el diálogo y la sensibilización sobre la exclusión social.

Las intervenciones se llevarán a cabo de forma virtual a través de la plataforma de videoconferencias Zoom, y de manera presencial se ocupará el edificio “Colectivo Púrpura”. Las sesiones iniciarán el viernes 1 de noviembre hasta el 13 de diciembre; se hará un descanso por las vacaciones de invierno, y se retomará el viernes 31 de enero, hasta el 28 de febrero. Esta modalidad permitirá explorar las formas de aprendizaje y de enseñanza que ambas vertientes arrojan.

El objetivo principal es generar un gusto por la lectura en los participantes, de tal manera que este hábito tenga un impacto considerable en sus vidas personales y académicas. Además, partiendo de una cartografía lectora, de ello, se busca fomentar un proceso de sensibilización a través del encuentro ficcional con el otro. En virtud de esta sensibilización, se espera una transformación en los participantes encaminada hacia las prácticas éticas y la abolición de las reproducciones de los avatares del odio que generan la exclusión de personas y grupos vulnerables.

Al mismo tiempo, se considera al círculo de lectura como un espacio político en el cual predomina la confrontación respetuosa desde una perspectiva democrática agonista. Esto quiere

decir que la reflexión, el diálogo y el debate generado a través de la lectura son herramientas clave para el proceso lector y de sensibilización. De este modo, se implementa un desarrollo de inclusión radical y reflexión sobre el otro.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 El problema general

De acuerdo con la encuesta realizada a nivel nacional MOLEC, en México, durante el 2024, el 69.6 % de la población alfabeta de 18 años y más declaro haber leído materiales de lectura, tales como libros, revistas, periódicos, historietas o páginas de Internet, foros y blog. En esete sentido. 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 finamente 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.

2.1.2 El problema específico

En México, los niveles de lectura entre la población universitaria reflejan el efecto de una comunidad no lectora. Con esto se refiere a que la educación universitaria no es sinónimo de un hábito lector; todo lo contrario, la mayoría de los estudiantes que llegan a grados superiores cuenta con limitaciones para los ejercicios de lectura y comprensión lectora, lo cual hace más complicado su estancia y tránsito en las instituciones.

Esto es el resultado de carencias en los niveles previos de la educación mexicana. Por ejemplo, de acuerdo con la evaluación de PISA 2018, prueba realizada cada tres años con jóvenes de 15 años, México obtuvo resultados mínimos y un retroceso en comparación al 2006 y 2012. Específicamente, en lectura, el 35 % de los estudiantes no alcanzó el nivel mínimo de competencias, posicionando a México en el lugar número 51 de los 81 países evaluados. El promedio global en el ámbito de lectura de los jóvenes fue de 487 puntos de 600 (OCDE, 2019).

Ibby México y Citibanamex (2019) presentan una media nacional de lectura que ronda de 6.5 libros al año en estudiantes universitarios, donde 3.5 libros se leen por gusto y 3 por obligación.

De acuerdo con las conclusiones de la investigación de Jarvio Fernández (2022), las instituciones educativas deben formar parte de las reformas para enfrentar las desigualdades en la alfabetización y promover una cultura de lectura más inclusiva. Esto, a su vez, requiere considerar cambios tecnológicos y éticos para que puedan surgir nuevos discursos y formas de comunicación.

2.1.3 El problema concreto

Debido a que este proyecto se interesa 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

realizó un cuestionario para conocer los intereses, gustos y prácticas lectoras de cada integrante del grupo de manera virtual.

Al preguntar sobre las prácticas lectoras de los 15 participantes, se obtuvo que 5 personas (33 %) leen 6 horas o más a la semana; 5 personas (33 %) leen de 3 a 5 horas; 4 personas (27 %) leen 2 horas a la semana; y 1 persona (7 %) lee menos de una hora a la semana. Con respecto al género literario favorito, 4 personas (27 %) prefieren el cuento; 7 personas (47 %) la novela; 2 personas (13 %) el teatro; y 1 persona (7 %) la poesía. En cuanto a las temáticas literarias, 5 personas (33 %) prefieren leer fantasía; 4 personas (27 %) romance; 3 personas (20 %) ciencia ficción; y 1 persona (7 %) realismo.

Cuando se les pregunta cuál fue el último libro que leyeron las respuestas son las siguientes: *Reminiscencias: Ventanas del ayer*, *Misery*, *Los viernes en Enricos*, *El diario de Ana Frank*, *La ogresa y los huérfanos*, *El laberinto de Antonio*, *Ángeles y demonios*, *La insostenible levedad del ser*, *El niño con la pijama de rayas*, *Tractatus logico-philosophicus*, *Metamorfosis*, un libro motivacional y *Harry Potter*. Esta variedad de lecturas responde a la pluralidad de la población que integra el grupo, lo cual permitirá el abordaje de la lectura desde puntos de reflexión muy variados.

De los 15 participantes, todos tuvieron un encuentro con la lectura en la infancia y la adolescencia, a través de la propia escuela, familiares, ingreso en clubs de lectura y redes sociales. Se resalta que la persona con discapacidad tuvo su primer encuentro con la lectura a través de audiolibros. Así también cuando se les pregunta si la lectura es relevante para las personas a su alrededor, 4 participantes responden de manera negativa y el resto de manera positiva; esto revela que el entorno puede tener una gran influencia para la aproximación a la lectura y su socialización.

Cuando se pregunta el nivel de importancia de la lectura en la vida de cada participante en su vida cotidiana en la escala del 1 al 5, 20 % de los participantes respondieron “moderadamente importante (3)”, 26 % consideran “importante (4)”, y 53.33 % respondieron “muy importante (5)”. Estas respuestas pueden revelar que casi la mitad del grupo puede tener una apertura significativa para que la lectura tome una presencia vital en su cotidianidad.

Así mismo, a la pregunta “¿Con qué frecuencia lees sobre problemáticas sociales (discriminación, racismo, género, etc.)?”, las respuestas tienden a una baja presencia de este material en los hábitos lectores de los participantes. Únicamente dos personas dijeron leer con frecuencia acerca de este fenómeno social. Esta es un área de oportunidad para la lectura relacionadas con problemas sociales.

Al rubro “¿Qué aporta la lectura en tu vida? ¿Para qué lees?”, los participantes respondieron para diversión y por fines académicos, en general. A la pregunta “¿Por qué te inscribiste a un club de lectura?”, los participantes respondieron que deseaban conocer lecturas más diversas y para leer sobre temas sociales. Esto indica la importancia de establecer la conexión entre la lectura de obra de ficción y los fenómenos sociales que ocurren en un contexto compartido y aquellos que acontecen más allá de la comunidad en la que se vive.

Finalmente, a la pregunta ¿Qué impacto crees que puede tener la lectura en la forma que comprendemos a los demás? La mayoría argumenta que la lectura puede ser una herramienta vital para el acercamiento con otras personas. Algunas respuestas fueron “Podemos llegar a ser más empáticos con los demás, incluso saber que hacer en ciertas situaciones”, “En ser más empáticos y ver las cosas desde su perspectiva”, “Nos sensibiliza y hace que podamos ser más empáticos con los que nos rodean”, “Mucho, la lectura te permite estar en la piel de otros, en

otras vidas, otras historias”. Estas respuestas dan pie a la integración de textos con temáticas sociales para el crecimiento y el desarrollo del sentimiento de empatía.

De manera general, el problema concreto es la lectura entre la población universitaria de la región de Xalapa, Veracruz, y la relación de este proceso con las dinámicas de exclusión social. Para esto, las categorías a intervenir están divididas en tres secciones: en el área de educación, el gusto por la lectura, el conocimiento de la literatura, la comprensión lectora, el pensamiento crítico, el diálogo y la comunicación escrita; en el área de sensibilización, el desarrollo del sentimiento de empatía, la capacidad reflexiva ética, y la construcción y el cuestionamiento de la identidad; en el área de 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 Justificación

2.2.1 Justificación social

La lectura es un motor para la idea de sensibilización y empatía con el otro, pues permite formar parte de nuevas realidades, explorarlas, y, por tanto, entenderlas, aunque de forma lejana (Berman, 2012). En este marco, el proceso lector es una formación ética que mantiene un nivel de responsabilidades con las personas que cohabitan en nuestro alrededor. Al estimular la imaginación, pero también poniendo en marcha un elaborado sistema de cuestionamiento, discusión y subversión, la lectura direcciona la reflexión hacia el sentido del 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.

García Canclini (1989) llama proyecto democratizador a la idea de que la educación, la difusión del arte y los saberes especializados pueden lograr una revolución racional y moral. Esto indica la posibilidad de que el conocimiento artístico tiene la capacidad para permear y abrir caminos hacia la expresión y preservación de identidades culturales, especialmente en comunidades marginadas o históricamente subyugadas.

Además del beneficio social, el campo económico también se ve beneficiado, pues a partir del concepto “economía creativa” se entiende una nueva fuente de empleo y crecimiento social sostenible. Proyectos como mercados de artesanías, exposiciones de arte y festivales de cultura movilizan la economía local y potencian el turismo responsable. (UNESCO, 2013). Es decir, el proyecto cultural, tal cual el círculo de lectura posee un doble impacto, económico y social, pues es un punto clave para inversiones tanto para gobiernos como para organizaciones de la sociedad civil.

2.2.2 Justificación metodológica

En el ámbito metodológico se plantea la implementación de un *club* o círculo de lectura híbrido, virtual y presencial. Este mecanismo cultural de estudio permite pasar de un encuentro ficcional con el otro a un enfrentamiento con diferentes formas de interpretación, asimilación de la realidad, clasificaciones hermenéuticas, juicios y expresiones, siempre con base en el respeto. El círculo de lectura da paso a la comunicación democrática entre iguales, pero también a la

discusión; ósea, si bien se buscan puntos de encuentro, también se favorece el diálogo político con el desacuerdo y planteamientos con características agonistas (Álvarez Álvarez, 2016).

Asimismo, se pretende trabajar con la Investigación Acción Participativa (IAP). De acuerdo con Elliott (1993), la IAP es el estudio de una situación social con el fin de cambiar mejorar la calidad de acción dentro de la misma. Es decir, es una investigación sobre la práctica realizada por y para los prácticos, los agentes involucrados en el proceso de la investigación son participantes iguales y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación (Kemmis, 1988). La IAP implica a la comunidad en todas las etapas del proceso, desde la identificación del problema hasta la evaluación de soluciones implementadas (Kemmis y McTaggart, 2000).

2.2.3 Justificación institucional

La Estrategia Nacional de Lectura (ENL) (SEP, 2019), plantea el desarrollo de tres puntos fundamentales: la formación, que busca fomentar y mejorar el hábito lector; segundo, el enfoque sociocultural, que promueve la libertad de elección en la lectura, con el objetivo de alimentar el acceso a una diversidad cultural más amplia; y, tercero, la información, que destaca cómo leer permite conectar ideas, experiencias y prácticas que trasciendan.

Específicamente, la Universidad Veracruzana asume el trabajo de formar lectores a través del Programa universitario de Formación de Lectores (PUFL), cuyo objetivo es la brindar una selección de libros, la integración de actividades de difusión y extensión como talleres de lectura, presentaciones de libros, conferencias sobre la importancia de la lectura y la escritura y capacitación 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 resultado, en el año 2014, se ofrece el programa de posgrado Especialización en Promoción de la Lectura.

2.3 Objetivos

2.3.1 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.

2.3.2 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 vídeo conferencias y reuniones virtuales.

2.4 Hipótesis de 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.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

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 la participación como ejes rectores del proyecto para promover un conocimiento colectivo dentro de un marco de justicia social.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2000) 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 y McTaggart 2000).

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; Anisur Rahman, 1991).

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 vertebra 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 (Oliveira Figueiredo, 2015).

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

El círculo de lectura está compuesto por 15 participantes. Se proponen 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 hará una pausa al terminar el año y se retomará el proyecto a el 31 de enero, 7, 14, 21 y 28 de febrero. El círculo de lectura se llevará 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 conforman 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 toma 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 durarán una hora y media o 90 minutos, dando un total de 18 horas. Cada sesión se buscará 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 buscará incentivar la participación 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 tendrá comunicación constante con los participantes. Además, este servirá para avisos, dudas, y el traspaso de información. Así mismo, se hará una carpeta de Google Drive en la cual se podrá acceder 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 proporcionarán audios de los textos seleccionados; en caso de no estar disponible en las plataformas digitales, se hará una grabación de lectura en voz alta.

3.3 Estrategia de intervención

La estrategia de intervención se plantea 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

planteo 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 estarían distribuidas de la siguiente forma: siete sesiones del 1 de noviembre al 13 de diciembre del 2024; y 5 sesiones del 31 de enero al 28 de febrero del 2025. El proyecto de intervención tendrá una modalidad híbrida; ósea, se trabajará 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 divide en tres: 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; 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.

Finalmente, y en forma de actividad para casa, se asigna un ejercicio tipo, el cual consiste en escribir un texto de 100 palabras a partir de una pregunta que tenga relación con la lectura.

Se propone una cartografía lectora con textos variados que abarca diferentes facetas de la exclusión social. La finalidad de esta cartografía es explorar 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, se propusieron ejes temáticos junto con las sesiones establecidas para abordarlas: 1) anormalidad (1 sesión); 2) migración (1 sesión); 3; locura (1 sesión); 4 discapacidad (1 sesiones); explotación laboral (2 sesiones); enfermedad crónica (1 sesión); clasismo (2 sesiones); condición femenina (1 sesión); y, homosexualidad (2 sesiones).

Las estrategias en las sesiones se enfocan en la apropiación de las lecturas por medio de la reflexión, preguntas generadoras y el diálogo, y, la redacción de ejercicios tipo para fomentar la conciencia ética y el pensamiento crítico. Cabe mencionar que, con el permiso de los participantes, se grabará cada sesión para su posterior transcripción y análisis.

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

3.4 Metodología de evaluación y análisis de evidencias

Para la metodología de evaluación se propone realizar un cuestionario final para rescatar la evolución del desarrollo lector de los participantes, el análisis de los ejercicios tipo, una entrevista semiestructurada de manera individual a cada participante para conseguir respuestas

mejor desglosadas, el registro de la asistencia y la medición de la transcripción de las participaciones.

Esta fase tiene como objetivo contrastar los datos obtenidos en las fases de la estrategia de intervención. Esto con el fin de registrar el avance de los participantes en materia de lectura y sus reflexiones acerca de los temas de exclusión social.

Con respecto a los ejercicios tipo, debido a que estos se centran en mostrar el nivel de conciencia y habilidad sobre un tema, monitorear el progreso y el desarrollo, y determinar el nivel de dominio alcanzado al final de un periodo, se realizara un análisis descriptivo del avance.

Para procesar esta información se plantea lo siguiente: para el cuestionario final un análisis mixto, cualitativo y cuantitativo, las respuestas de los cuestionarios serán organizadas en categorías relacionadas con las competencias lectoras, el pensamiento crítico y la sensibilización sobre la exclusión social; para el análisis de los ejercicios tipo, estos serán evaluados de acuerdo a la claridad de las ideas, la conexión con los textos leídos, y la originalidad; para la evaluación de las entrevistas semiestructuradas y las transcripciones se plantea el uso de la herramienta NVivo para generar una codificación sistemática de los datos, identificación de patrones, temas emergentes y conexiones clave en las respuestas.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

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

La tabla es para ejemplificar.

Tabla 1.

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de la cartografía lectora	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto integrador I.	Protocolo aprobado Selección de lecturas que aborden representaciones de la exclusión social en sus diferentes modalidades de acuerdo con los lineamientos de la clase de Cartografías Lectoras.	1
Elaboración de protocolo	Selección de lecturas que aborden representaciones de la exclusión social en sus diferentes modalidades de acuerdo con los lineamientos de la clase de Cartografías Lectoras.	Protocolo aprobado	3

Aplicación de instrumentos diagnósticos	Se realizará un cuestionario para conocer los gustes literarios de los participantes, así como la importancia de la lectura en sus vidas y su entorno lector	Informe de datos realizado.	6
Intervención	Se llevará a cabo en 12 sesiones de forma híbrida.	12 sesiones realizadas, ejercicios tipo, y grabaciones de las participaciones	12
Diario de campo	Se elaborará un diario de campo para autoevaluación, registro y competencias lectoras de los participantes	Diario de campo redactado	16
Captura de datos	Se harán triangulaciones y registros estadísticos de los datos obtenidos en las sesiones	Gráficas e informe de resultados	6
Análisis de evidencias y datos	Se harán transcripciones, y registro de datos estadísticos de las sesiones	Gráfica e informe de resultados.	6
Redacción de trabajo recepcional	Se realizará la redacción del trabajo recepcional	Trabajo recepcional	12
Gestión del examen	Se realizarán las gestiones administrativas para el examen de titulación	Certificado y título	4

REFERENCIAS

- Abdullah, K. B. (1994). *The critical reading and thinking abilities of Malay secondary school pupils in Singapore*. University of London.
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Routledge.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinkg classroom talk*. Dialogos.
- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*, (35), 91–106.
- Álvarez Paucar, Y. P., Raggio Ramírez, G. S., & Vázquez 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.
- Arias Rodríguez, G. M., y Villota Galeano, F. F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Revista Ánfora*, 14(23), 39–52.
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith D. (2006). Participatory action research. *Journal of epidemiology and community health*. 60(10), 854–857.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura*. Katz.
- Berman, S. (2012). Los libros enseñan a pensar largo. En J. Domingo Argüelles (Ed.), *Conversaciones con lectoras* (pp. 67-78). Ediciones B México.
- Blackburn Miller, J. (2020). Transformative learning and the arts: A literature review. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 338–355.

- 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>
- Butler, J. (2002). *Gender trouble*. Routledge.
- Campbell, F. K. (2009). *Contouts of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Carrasco Altamirano, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. Consejo Puebla de Lectura A. C.
- Catala, A. (2024). Epistemic injustice and epistemic authority on autism. En S. L. Tremain (Ed.), *The Bloomsbury guide to philosophy of disability*. Blommsbury.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113–32.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En_línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2015). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. En https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia.
- Cirianni, G. (2021). *Para que sean de todos para que sea entre todos*. Axolotl.
- Connell, J. M. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory. *Educational Theory*, 46(4), 395–413.
- Cortina, R., & Earl, A. (2019). Teaching decolonial theories in comparative education. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-5). Springer.

- Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM [CulturaUNAM]. (2020). *Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural 2020: Análisis cualitativo y estadístico*. CulturaUNAM.
- Cortina, R., & Winter, M. (2021). Paulo Freire's pedagogy of liberation. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 23(2), 8–19.
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: Del eurocentrismo al globocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 49-90). CLACSO.
- Cornish, F., Breton, N., Moreno Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graf Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1), 1–14.
- Cros, E. (1986). *Literatura, ideología y sociedad*. Gredos.
- Cros, E. (2017). Hacia una teoría sociocrítica del texto. *La palabra*, (31), 29-38.
- Cuthrell, K., & Yates, P. (2007). Making it all fit: Integration strategies for social studies and literacy. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 73(4), 22 –25.
- Curry-Stevens, A. (2007). New forms of transformative education pedagogy for the privileged. *Journal of transformative education*, 5(1), 33 –58.
- Dei, G. J. S. (2019). Decolonizing education for inclusivity: Implications for literacy education. En K. M. Magro & M. A. Honeyford (Eds.), *Transcultural literacies: Re-visioning relationships in teaching and learning* (pp. 5 –30).
- Dei, G. J. S. (2022). Cosmopolitanism or multiculturalism? Towards an anti-colonial reading. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 10(1), 31–44.
- Demeny, P. (2012). Developing written text production competence using the reader-response method. *Acta Didactica Napocensia*, 5(3), 53–60.

- Díaz, S. (2023). Entramados de la dominación colonial: Encuentros entre la producción de la raza y la discapacidad. En S. Díaz, A. P. Gómez, y M. N. Míguez (Eds.), *Decolonialidad y discapacidad: Nuevos horizontes de sentido* (pp. 81 –96). CLACSO.
- Dubois, M. E. (1996). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. AIQUE.
- Duncan, S. (2012). *Reading circles, novels and adult reading development*. Continuum/Bloomsbury.
- Dussel, E. (1994). *1482: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2005). Desde la exclusión global y social (algunos temas para el diálogo sobre la Teoría Crítica). En G. Leyva (Ed.), *La Teoría Crítica y las tareas actuales de la crítica*. Anthropos.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. FCE.
- Dussel, E. (2016). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Siglo XXI.
- Edwards, P. A., McMillon, G. T., & Turner, J. D. (2015). *Change is gonna come: Transforming literacy education for African American students*. Teachers College Press.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Ermine, W. (2007). The ethical space of engagement. *Indigenous Law Journal*, 6, 193 –204.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Addison-Wesley.

- Flecha, R. (2022). *La sociedad dialógica: La sociología que gusta y usan las personas de ciencia y ciudadanía*. Hipatia.
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3 –20.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. FCE.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Frisby, W., Maguire, P., & Reid, C. (2009). The word has everything to do with it: How feminist theories inform action research. *Action research*, 7(1), 13–29.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Gasca Fernández, A., y Barriga Arceo, F. D. (2018). Lectura en internet: Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato. En D. Hernández y Hernández, D. Cassany, y R. López González (Eds.), *Prácticas de la lectura y la escritura en la era digital* (pp. 53-74). Editorial Brujas.
- Gaventa, J. (1988). Participatory research in North America. *Convergence*, 21(3), 19-28.
- Gee, P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.

- Giroux, H. A., & Giroux, S. S. (2006). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 6(1), 21–32.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Fierro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- 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>
- Hedman, C., Lyngbäck, L. A., Paul, E., & Rosén J. (2024). Epistemic reciprocity through a decolonial crip literacy in accommodated language education for adults. *Applied Linguistics*, 10, 1–16.
- Hernández, G., y Quesada, R. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Revista Didac*, (40), 40–47.
- Hernández Reyes, J. F., Ojeda Ramírez, M. M., y Sánchez Sosa, E. R. (2023). Promoción de lectura a través del cine durante la pandemia del covid-19. *LiminaR*, 21(1), 93–106.
- Hernández Zamora, G. (2010). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Multilingual Matters.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). *Modulo sobre lectura 2024* [Comunicado de prensa]. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación [ENADIS]*. INEGI.

International Board in Books for Young People México [iBbY México], y Banamex.

(2019). Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/index/2-encuestaconsumo-1118-1320.pdf>

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.

Jameson, F. (1981). *The political unconscious: The narrative as a socially symbolic act*. Routledge.

Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 53(2), 175–187.

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.

Jarvio Fernández, A. O. (2019). Prácticas y representaciones sociales de la lectura digital en la Universidad Veracruzana. *Caracteres: Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), pp. 355 –376.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323507>

Jarvio Fernández, A. O. (2022). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria.

RIDE. *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo*, 12(23).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000200139#B47

Jurado Valencia, F. (2008). Formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105. <https://doi.org/10.35362/rie460718>

Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11–27.

- 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.
- Kittler, F. (1999). *Gramophone, film, typewriter*. Stanford University Press.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 271–330). SAGE.
- Knobel, M., y Kalman, J. (2018). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. Ediciones SM.
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford University.
- Kucuk, T. (2024). The positive effect of the English reading circle method on students' reading performance: Tishk University case study. *Arab World English Journal*, 15(1), 233–244.
- Kusch, R. (1975). *América profunda*. Editorial Biblos.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Larrañaga Rubio, M. E., Acosta, M., y Yubero Jiménez, S. (2015). Leer para convivir: lecturas para la prevención del acoso. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 59, 71–85.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca.

- Lin, A. M. Y. (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.
- Lo Bianco, J. (2022). Reconceptualizing illiteracy for a new Australia. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45, 281–296.
- Lara Reyes, E. Y., y Jarvio Fernández, A. O. (2021). Marginación educativa y violencia: Proyecto de intervención de lectoescritura en un telebachillerato. *Sinéctica*, (56).
- Leddy, S., & O’Neil, S. (2022). Learning to see: Generating decolonial literacy through contemporary identity-based Indigenous art. *International Journal of Education y the Arts*, 23(9).
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 448–461.
- Martínez, F. J. (2021). Lo humano y lo no humano en el paradigma de la identidad-diferencia (nacionalismo y neocolonialismo). En A. Sierra González, L. Urricelqui, V. Gourhand y C. Abbt (Eds.), *Los discursos sobre el otro: Cambios y continuidades en las retóricas de la dominación* (pp. 37–58). Laertes.
- Mayo, C. (2004). The tolerance that dare no speak its name. *Counterpoints*, 240, 33 –47.
- McCall, A. (2010). Teaching powerful social studies Ideas through literature circles. *The Social Studies*, 101, 152–159.
- McCormick, K. (1997). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester University Press.
- McGuire, M. E. (2007). What happened to social studies? The disappearing curriculum. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 620–624.

- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy Against Empire*. Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta Ediciones.
- Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58–63.
- Morales, J. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 265–282.
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 7(2), 175–192.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: Reflexiones y propuestas*. Pamiela.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Routledge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the world politically*. Verso.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman/Pearson Education.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press
- Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*. 39(85), 271–290.
- Brien, O. (1998) An overview of the methodological approach of action research. *American institute for research*, 2(4), 1–14.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2019). *Resultados de PISA 2018: Comprensión lectora*. OCDE.
- Petit, M. (2001). *Lectura: Del espacio íntimo al espacio público*. FCE
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de la transmisión de la cultura*. FCE
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rahman, M. A. (1991). The theoretical standpoint of PAR. En O. Fals Borda & M. A. Rahman (Eds.), *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research* (pp. 13–23). Apex Press.
- Rey, P. & Boesel, E. (2014): The Web, Digital Prostheses, and Augmented Subjectivity en D. Kleinman y K. Moore (Eds.), *Thinking about digital education* (pp. 153–168). Springer.
- Rogers, R., Kramer, M. A., Mosley, M., & Literacy for Social Justice Teacher Research Group. (2009). *Designing socially just learning communities: Critical literacy education across the lifespan*. Routledge.

- Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice*, 21(4), 268–277.
- Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and reading: The transactional theory. *Reader*, 20, 7–31.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rovira Álvarez, Y., López Calichs, E., Rojas Valdés, A., y Gilimas Siles A. M. (2020). La formación de estudiantes universitarios para la promoción de lectura: Aportes desde una concepción extensionista. *Mendive*, 20(1), 123–138.
- Sandoval Alvarado, D. A., y Zanotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, (58), 1–27.
- Sánchez Sosa, E. R., Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Promoción de lectura digital: Un estudio de caso entre oficinistas universitarios. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(1230), 1–169.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). Estrategia Nacional de Lectura. En Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (pp. 26–51).
- 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.
- Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del sur*. Siglo XXI.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2001). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. Routledge.
- Titchkosky, T. (2007). *Reading and Writing Disability Differently: The Textured Life of Embodiment*. University of Toronto Press.
- Tremain, S. L. (2017). *Foucault and the feminist philosophy of disability*. University of Michigan Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2013).

Creative economy report 2013 especial edition: Wedening local development pathways. UNESCO.

Urricelqui, L. (2021). El bárbaro, un antipodo por excelencia: Los ecos del (in)humano en la Atenas Clásica. En A. Sierra González, L. Urricelqui, V. Gourhand y C. Abbt (Eds.), *Los discursos sobre el otro: Cambios y continuidades en las retóricas de la dominación* (pp. 37–58). Laertes.

Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197–233.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 3(6), 25–42.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

Zapata, F., y Rondán, V. (2016). *La investigación-acción participativa*. Instituto de Montaña.

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.

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

Cartel Promocional del Círculo de Lectura

CÍRCULO DE LECTURA

Rostros de lo Infinito

Temática:
Discriminación y
exclusión social

Plataforma:
Zoom

Fecha y horarios:
Viernes 01/11
16:00-17:30
(12 sesiones)

Contactos de inscripción:
Tel. 2281573839 lg. arturoacosstta28



Apéndice B

Cuestionario diagnóstico

1. Nombre completo
2. Edad
3. Carrera
4. Universidad
5. Indica la frecuencia con la que sueles leer:
 - Menos de 1 hora semanal ()
 - 2 horas semanales ()
 - De 3 a 5 horas semanales ()
 - 6 o más horas semanales ()
6. ¿Qué aporta la lectura a tu vida? ¿Para qué lees?
7. ¿Es relevante la lectura para las personas con las que te relacionas (familia, trabajo, amistades)? ¿Por qué?
8. ¿Por qué te inscribiste en el club de lectura?
9. En una escala de 1 a 5, ¿qué tan importante consideras que es la escritura en tu vida cotidiana?
 - Sin importancia (1)
 - Poca importancia (2)
 - Moderadamente importante (3)
 - Importante (4)
 - Muy importante (5)
10. ¿Qué tipo de género literario te gusta más leer? (Novela, Poesía, Ensayo, Cuento, Teatro, Crónica, Otro, especifique)

11. ¿Te gusta escribir? Si tu respuesta fue afirmativa, ¿sobre qué temas te gusta hacerlo?
12. ¿Cómo fue tu primer contacto con la lectura?
13. ¿Qué tipo de historias prefieres? (Ciencia ficción, Realismo, Fantasía, Terror, Románticas, Aventuras, Otro, especifique)
14. Sin considerar los textos académicos, ¿cuál fue el último libro que leíste? ¿De qué trató?
15. ¿Con qué frecuencia lees sobre problemáticas sociales (discriminación, racismo, género, etc.)?
16. Sin considerar la lectura y/o escritura, ¿tienes algún pasatiempo? (Deporte, arte, ver televisión, escuchar música, etc.)
17. ¿Crees que la lectura puede generar cambios en la forma en que piensas o actúas en tu vida diaria? ¿De qué manera?
18. ¿Qué impacto crees que puede tener la lectura en la forma en que comprendemos a los demás?

Apéndice C

Diario de campo

Datos generales	Sesión No. ____	__ / __ / ____	__ : __ / __ : __	No. De estudiantes	Espacio: _____
Tema					
Objetivo de la sesión					
Bitácora	<p>1. ¿Hubo algo significativo o de interés por parte de los participantes?</p> <p>2. ¿Qué dificultades se hallaron?</p> <p>2. ¿Qué se ´ puede mejorar?</p>				
Productos					
Notas					

Referencias	
-------------	--

Apéndice D

Cartografía lectora del círculo de lectura Rostros de lo Infinito

Cartografía de la lectura						
Sesión	Modalidad	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. Lectorum</i>
2	Virtual	Migración	“Biografía”	María Fernanda Ampuero	8 de noviembre de 2024	Ampuero, M. F. (2021). <i>Sacrificios humanos. Páginas de Espuma.</i>
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 conciliábulo de los halcones” y “Erebo”	Elpidia García Delgado	29 de noviembre de 2024	García Delgado, E. (2014). <i>Ellos saben si soy o</i>

						<i>no soy.Ficticia.</i>
6	Virtual (con la autora)	Explotación laboral	“Huérfano y enano”, “La cuna blanca”, “Danaide” y “La danza de las sillas”	Elpidia García Delgado	6 de diciembre de 2024	García Delgado, E. (2014). <i>Ellos saben si soy o no soy.Ficticia.</i>
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	Virtual	Clasismo	“Dios en la tierra”	José Revueltas	31 de enero de 2025	Revueltas, J. (2015) <i>Dios en la tierra.</i> Era.
9	Virtual	Clasismo	“El corazón verde”	José Revueltas	7 de febrero de 2024	Revueltas, J. (2015) <i>Dios en la tierra.</i> Era.
10	Presencial	Condición femenina	“El huésped”	Amparo Dávila	14 de febrero de 2024	Dávila, A. (2009). <i>Cuentos reunidos.</i> FCE
11	Presencial	Homosexualidad	“El alimento del artista”	Enrique Serna	21 de febrero de 2024	Serna, E. (1994). <i>Amores de segunda mano.</i> Booket.
12	Presencial	Homosexualidad	“Opus 123”	Inés Arredondo	28 de febrero de 2024	Arredondo, I. (2021). <i>Cuentos</i>

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