



Universidad Veracruzana

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

PROTOCOLO

***Lectura y tolerancia: Espacios juveniles de diálogo y aprendizaje contra la
violencia***

Presenta:

Aarón Hernández Campos

Con la tutoría de:

Dr. Carlos Rojas Ramírez

Xalapa, Veracruz, enero 2025.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1 CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual 8

1.1.1 Lectura 8

1.1.1.1 Lectura por placer. 10

1.1.1.2 Lectura en voz alta. 12

1.1.1.3 Lectura crítica. 13

1.1.1.4 Lectura dialógica 15

1.1.2 Literacidad 16

1.1.3 Escritura creativa 18

1.1.4 Círculos de lectura 20

1.1.6 Violencia simbólica 23

1.1.6.1 Dinámicas de poder. 26

1.1.6.3 Violencia escolar. 30

1.1.6.3.1 Bullying. 33

1.1.6.3.1.1 Racismo. 37

1.1.6.3.1.2 Homofobia. 38

1.1.6.3.1.3 Gordofobia. 40

1.1.6.3.1.4 Capacitismo. 42

1.1.6.3.1.5 Clasismo. 43

1.1.6.4 Normalización. 45

1.1.7 Otredad 47

1.1.8 Cultura de paz 48

1.1.9 Biblioterapia 50

1.1.10 Primeros auxilios psicológicos 51

1.2 Marco teórico 53

1.2.1 La teoría de la recepción 53

1.2.2 Sociocrítica de Paulo Freire 54

1.2.2.1 Antropología de las élites. 55

1.2.3 Psicología social 55

1.3 Revisión de casos similares 56

1.4 Breve caracterización del proyecto 60

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 60

2.1 Delimitación del problema 60

 2.1.1 *El problema general* 60

 2.1.2 *El problema específico* 62

 2.1.3 *El problema concreto* 63

2.2 Justificación 64

2.3 Objetivos 65

 2.3.1 *Objetivo general* 65

 2.3.2 *Objetivos particulares* 66

2.4 Hipótesis de intervención 66

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 67

3.1 Enfoque metodológico 67

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 69

3.3 Estrategia de intervención 70

3.4 Metodología de evaluación 72

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 74

4.1 Descripción de actividades y productos 74

REFERENCIAS 1**BIBLIOGRAFÍA 15****APÉNDICES 17**

Apéndice A 17

Apéndice B 18

Apéndice C 20

Apéndice D 28

Apéndice E 35

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 74

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 76

INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las actividades más placenteras que hay. Mediante los libros se conocen nuevos países, ideas, visiones, épocas pasadas y futuros hipotéticos; a diferencia de una serie, una película o un pódcast, mediante la lectura procuramos imágenes que no existen en ningún otro lugar salvo en nuestra imaginación. Leer también es un acto liberador, emancipador y horizontal: lo mismo puede leer un obrero de un municipio olvidado por el gobierno que regresa de una jornada de diez horas, que un estudiante universitario de la capital del país. Incluso la gente que no lee reconoce su valor y suele incentivar a sus familiares a leer (Bloom, 2000). Esto explica en parte cómo, según el Módulo sobre la Lectura (MOLEC) 2024 del INEGI, una de las maneras más comunes en que los lectores se acercan por primera vez a los libros es gracias a que existen libros en sus casas (58.1 %), los profesores los motivaban en los primeros años educativos (69.6 %) o por el ejemplo de sus padres (51.0 %).

Leer no solo genera un placer estético y produce una conciencia liberadora, la lectura es también un acto transaccional que cultiva el pensamiento crítico, genera conocimiento en el lector, incrementa el vocabulario, mejora las capacidades cognitivas e intelectuales e incentiva la reflexión y análisis; todas estas características deseadas en el ambiente laboral (Berdeal-Vega et al., 2022). Por esta razón, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de las pruebas PISA establece como categoría deseada en los jóvenes la capacidad lectora y la comprensión de los textos (Ídil et al., 2024).

Si sabemos que la lectura es un acto placentero, incrementa nuestro vocabulario, expande nuestra perspectiva del mundo, ayuda a nuestra capacidad cerebral y mejora nuestro rendimiento en el campo laboral, ¿por qué los niveles de lectores en México son tan bajos? De acuerdo al MOLEC 2024 (INEGI), el porcentaje de la población mayor a 18 años que declaró haber leído al

menos un libro, revista, periódico o historieta en el periodo de encuesta fue del 69.6 %, porcentaje ligeramente mayor al reportado en el 2023 (68.5 %), pero preocupantemente más bajo que en el 2015 (84.2 %). De hecho, si consideramos los datos a largo plazo, la tendencia de la lectura en la población mexicana continúa a la baja desde hace mucho tiempo. Entre los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS) de la “Agenda 2030” de la ONU, se encuentra la Educación de Calidad (ODS 4); si reconocemos a la lectura y la capacidad lectora como uno de los pilares importantes para conseguir un aprendizaje de calidad, veremos que nuestro país flaquea gravemente en este objetivo. Bajo este esquema, los proyectos de promoción de lectura se vuelven una necesidad urgente.

Entre los diecisiete objetivos planteados por la ONU, conviene resaltar el número cinco: Igualdad de Género, el diez: Reducción de las Desigualdades, y el dieciséis: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas. La violencia, como acto de represión y dominación, se reproduce en contextos de género, brechas socioeconómicas, instituciones calcificadas y, entre otros espacios, aulas escolares (Burawoy, 2019).

En el ambiente escolar, la violencia toma una nueva cara: el *bullying*. El *bullying* –o “acoso escolar”– se entiende como violencia repetida entre pares en la que uno o más individuos tienen la intención de intimidar y hostigar a otros (DRAE, 2024). Es una forma de discriminación entre estudiantes por sus características físicas, forma de ser, orientación sexual, identidad de género, nacionalidad, situación migratoria, etnia, sexo, condición socioeconómica, condición de salud, discapacidad, creencias religiosas, opiniones, estigmas sociales, etc. Las consecuencias del *bullying* son muchas y ampliamente documentadas (Morales, 2023). Estudiantes que reportan haber sufrido *bullying* en alguna etapa de su vida escolar suelen a futuro presentar niveles más altos de depresión, ansiedad postraumática, ideación suicida,

autolesiones, autoestima baja y problemas de socialización en general (Bravo-Romero y Márquez-Ochoa, 2020).

Según reportes de la Red por los Derechos de la Infancia de México (REDIM, 2024) y la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2021, más de 30.7 mil personas de entre 10 y 17 años fueron víctimas de violencia física en la escuela en los últimos 12 meses (10.1 mil mujeres y 20.6 mil hombres). Esto significa que 2 de cada 1,000 niñas, niños y adolescentes de entre 10 y 17 años sufrieron violencia física. Por su parte, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022, publicada por el INEGI, reporta que de las casi 12 millones de personas entre 12 y 17 años que asistían a la escuela en México en 2022, más de 28 % afirmaron haber sido víctimas de acoso escolar en los últimos 12 meses. Si además se toma en cuenta el Registro de Lesiones 2010-2023 de la Secretaría de Salud, se obtiene el dato de que 943 personas entre 1 y 17 años fueron atendidas en hospitales por violencia física en las escuelas tan solo en 2023. De hecho, las cifras de violencia física en escuelas ha ido en aumento. Mientras en 2023 se reportaron 943 personas (esto es, más de dos personas por día), en 2022 la cifra alcanzaba sólo los 557 casos. No podemos adjudicar este repunte a sólo un rebote post pandemia, pues la cifra alcanzada en el año 2010 fue de 456 casos; esto es un aumento del 106.8 % de incidencias en un plazo de trece años. A estas cifras se suman las reportadas por la ONG española “Bullying sin Fronteras” quien menciona que en 2024, de los cincuenta países analizados, México ocupa el segundo lugar con al menos 280,000 casos de violencia escolar. Entre las razones principales que esta organización encontró para la aparición del bullying están el no integrarse a las actividades deportivas del colegio, especialmente el futbol, y el no participar en las expresiones de narcocultura existentes en las aulas de secundaria y preparatoria. De la misma manera, esta organización encontró un aumento en los reportes de bullying en las diferentes ciudades donde

recabaron información respecto a su encuesta de 2023. La CDMX pasó de un 12 % a un 15 % este año, mientras Jalisco y Quintana Roo pasaron ambos de 2 % a 4 %.

Por supuesto estas son tan sólo las cifras reportadas, en muchas ocasiones un acto que acompaña a la violencia es el silencio y coerción de las víctimas, por lo que no podemos saber cuan más elevada resulta la cifra en realidad (Loredo-Abdalá et al., 2008). Si a este tipo de acoso escolar agregamos la violencia psicológica y verbal -que también se reporta en aumento en el REDIM-, nos encontramos ante una crisis sanitaria y educativa de inmensas proporciones y reverberaciones que resonarán en la sociedad por muchos años venideros.

Ante estas dos problemáticas -la falta de lectura en sociedad y la violencia escolar- surge como propuesta el proyecto de promoción lectora intitulado *Lectura y tolerancia: Espacios juveniles de diálogo y aprendizaje contra la violencia*. El objetivo principal de este trabajo es promover, sembrar e incentivar el gusto por la lectura en un grupo de estudiantes de bachillerato con especial énfasis en lecturas que cultiven el pensamiento crítico ante las violencias simbólicas y estructurales que atraviesan el grupo, también se busca propiciar la empatía y sensibilización con la otredad para que, a través de los textos y el diálogo en el salón, los alumnos reconozcan su papel dentro de las posibles dinámicas de acoso que existen en el espacio, consiguiendo gracias a ello caminar hacia una cultura de paz. Entre las actividades planeadas están la lectura en voz alta, reescritura del final de diferentes cuentos, lecturas grupales, lecturas gratuitas, escritos introspectivos entre otras.

Este proyecto tendrá lugar en el bachillerato Colegio Las Hayas, ubicado en La Pitaya, Coatepec. Tanto el grupo como el colegio seleccionado no son casualidad. “Las Hayas” es conocida por ser de las escuelas xalapeñas con la inscripción y mensualidad más elevadas, los alumnos de esta institución tienen un perfil específico que responde a diferentes realidades

sociales e históricas. Por tal motivo, “Las Hayas” cuenta también con un amplio cuerpo estudiantil acreedor de becas completas o semicompletas, además de alumnos en los que la familia deposita todas sus esperanzas y ahorros para proporcionarles una educación de calidad. Esta diversidad de realidades sociales que interactúan y entrelazan pueden propiciar diferentes dinámicas de violencia donde ciertos estudiantes sean vistos como “superiores” o “inferiores”, según el contexto y el enfoque que se le imprima a la estigmatización.

Lectura, violencia, estratificación, discriminación, sensibilización y cultura de paz: con este proyecto de promoción literaria se busca intervenir las diferentes categorías mentales que un grupo de alumnos de este colegio ha internalizado mediante la experiencia, los refuerzos históricos y la ideología de su entorno. A través de textos críticos, emancipadores y estéticos, se propiciará el dialogo en el salón de clases, donde los alumnos podrán reconocer sus propios privilegios y carencias, las estructuras de poder subyacentes y la violencia simbólica y psicológica que pueda permear las relaciones interpersonales entre el estudiantado. Se busca entonces incidir -primeramente- en sus hábitos lectores y gusto por la literatura, y en segundo lugar, en su manera de analizar críticamente el entorno que habitan para así reconocer los detonantes de violencia y acoso que existen, sean estos por razón de género, raza, lengua, clase social o de otro tipo, buscando así construir una cultura de paz basada en la reflexión, empatía y aceptación.

Entonces, este protocolo presenta en las bases conceptuales, teóricas y metodológicas que se seguirán para lograr este objetivo. El primer capítulo tratará del marco conceptual desde el que partiremos. A partir de autores como Garrido, Petit, Bajtín, Chambers y otros, definiremos qué es la lectura, qué conlleva lograr una lectura por placer, en qué consiste y cuáles son los usos de la lectura en voz alta, cómo se consigue hacer una lectura crítica y cuál es el motivo de hacer una

lectura dialógica tanto con el autor como con los demás miembros del grupo. Abordaremos también un concepto muy importante para este tipo de trabajo: la literacidad. Veremos lo que distintos autores han dicho sobre ella y cómo se relaciona directamente con el proyecto. Luego de definir los tipos de lectura y la literacidad, nos detendremos en la escritura creativa, pues al ser una actividad que en proyectos de promoción generalmente va en mancuerna con la lectura (y se incentivará en estas sesiones) resulta pertinente delimitar su alcance y uso. Hablaremos también de los círculos de lectura, la horizontalidad y nos detendremos un momento en definir la violencia simbólica, las dinámicas de poder, la estigmatización y la violencia escolar. Al hablar de la violencia escolar tendremos que abordar, por supuesto, el bullying entre alumnos, lo cual tiene diferentes facetas, maneras de presentarse en la interacción social y puntos de ataque como el racismo, la homofobia, la gordofobia, el capacitismo o el clasismo. Seguido de esto tocaremos el concepto de normalización de la violencia y otredad. Cerraremos explicando qué es la cultura de paz, la Biblioterapia y los primeros auxilios psicológicos, conceptos poderosos que nos serán de bastante utilidad para el tipo de sesiones que se llevarán a cabo. Entre las teorías que se considerarán para el marco teórico recuperaremos lo dicho por Chambers y Amieva (2017) sobre la manera de leer, a Freire por la relación de su pedagogía crítica con el diálogo, la interacción social y la emancipación y la teoría sociológica de Bourdieu con sus conceptos de habitus y violencia simbólica. También analizaremos la llamada antropología de las élites, enfoque que permite hacer un análisis de los grupos que, en términos de Bourdieu, concentran el capital cultural, político y económico.

En el segundo capítulo se explicará el proyecto a detalle atendiendo al problema general, al específico y al concreto; se explicará la justificación por la que este proyecto es pertinente

desde una perspectiva institucional, personal, metodológica y social; se describirán los diferentes objetivos que se esperan lograr y la hipótesis de partida en esta intervención.

En el tercer capítulo se expondrá el enfoque metodológico que se ocupará, Investigación Acción-Participativa, las características principales del lugar y el grupo a intervenir, cuáles serán las estrategias a utilizar y qué tipo de evaluaciones se ocuparán para medir el progreso del grupo.

Se agregará también una descripción de las actividades y productos esperados, las referencias bibliográficas consultadas así como apéndices con diferentes elementos relevantes de la intervención.

Por lo anterior, se espera que esta propuesta de proyecto sirva como un eslabón más en la inacabable cadena de trabajos e intervenciones que buscan aumentar el nivel de lectura en la población mexicana con el fin de acercar esta gratificante actividad a más jóvenes y adultos por igual. La lectura es de las actividades más placenteras que existen, compartir su goce debería ser el objetivo de todo ciudadano comprometido con sus semejantes. Esperamos, por lo tanto, germinar este placer en la mayor cantidad de personas posibles.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Introducido el proyecto, es importante detenernos en las bases teóricas y conceptuales que lo sustentan, esto para trazar el camino por el que discurre este trabajo. Como señalamos en la introducción, se ahondará en conceptos como lectura (lectura por placer, en voz alta, crítica y dialógica), literacidad, escritura creativa y círculos de lectura; y en nociones poderosas como horizontalidad, violencia simbólica, estigmatización, bullying (racismo, clasismo, homofobia, etc.), normalización, otredad y cultura de paz. Esto para reflexionar sobre la utilidad de la promoción de la lectura en un grupo de jóvenes específico dentro de un contexto singular (estudiantes de bachillerato del Colegio Las Hayas).

1.1.1 Lectura

La lectura enmarca toda la experiencia humana en sociedad y todo lo que se hará en este trabajo. Mucho se ha escrito sobre el acto de leer, la manera de leer, sus alcances y objetivos (Kalman, 2003; Barthes, 2007; Sontag, 2007; Petit, 2015; Chambers y Amieva, 2017). Según el enfoque con el que se trabaje, la lectura puede englobar desde cualquier acto de decodificación, interpretación e internalización de un mensaje externo hasta algo tan específico como comprender el código fuente de un lenguaje de programación.

La lectura nos ha acompañado desde los inicios de la humanidad. Se tiene registro que ya los primeros homínidos “leían” su entorno natural para saber qué plantas eran venenosas y cuáles comestibles, qué animales podían resultar un riesgo y cuáles la próxima cena, o qué indicaba el tono del cielo para las siguientes horas de la jornada (Varney, 2002).

Acercándonos al ambiente literario y relacionado con nuestro trabajo, podemos pensar en definiciones proporcionadas por teóricos y escritores importantes en el medio. Para Cassany y

Aliagas (2007), la lectura es un acto que construye significado a partir del texto según las experiencias de cada individuo; para él, el lector no es un ser pasivo que recibe información, sino un arquitecto de su propio mundo según su historia de vida y valores. Garrido (2013) la ve como un diálogo entre el autor y el lector que utiliza la imaginación, pues no se trata sólo de descifrar textos, sino de conectar las ideas con los sentimientos, construir una identidad y conocer mejor el mundo que nos rodea.

Michèle Petit señala que no podemos olvidar el factor social y simbólico de leer. Para esta antropóloga, la lectura sirve como refugio en momentos de crisis y como herramienta para reconstruir nuestra persona luego de la adversidad. Leer conecta nuestro espacio íntimo (personal) con el espacio público (social), creando puentes de sentido y permitiéndonos ver otros mundos y perspectivas que de otra forma serían imposibles dilucidar (Petit, 2005; 2024). Argüelles (2012; 2017) por su parte menciona que la lectura es un acto que nos construye como individuos culturales y que no debe verse como una actividad obligada, tal como se hace en los colegios, sino como algo que se hace por libertad y gusto de aprender, además que la considera como algo más que un acto estético, pues en la lectura encontramos perspectivas diferentes ante la vida. Por último y en sintonía con lo mencionado por estos autores, Freire (1998) ve la lectura como una actividad emancipadora que ayuda al individuo a romper las cadenas ideológicas y liberarse de preceptos irracionales y dañinos sembrados en la infancia por la cultura y entorno. Para Freire, la lectura es un medio con el que lograr la justicia social y superar las opresiones impuestas sobre nosotros.

Como se observa, existen diferentes perspectivas teóricas sobre qué es la lectura y cuál es su utilidad. Las definiciones que presentamos están enfocadas más en la lectura como actividad social y educativa que como un simple acto de comprensión de caracteres. Aunque desde

diferentes enfoques y posicionamientos, para estos autores lo relevante en la lectura es qué se hace con los textos leídos, no ya qué tan buenos son los escritos desde una perspectiva estética o formalista, qué tan competente es el lector memorizando información o cuál es su nivel de capacidad para compartir la información mediante el diálogo y generar nuevo conocimiento a través de él. La lectura se entiende como un medio para interactuar con el entorno y mejorar nuestras categorías de comprensión, comunicación y análisis de la realidad.

Es desde esta perspectiva que parte el enfoque de nuestra investigación, siendo importante tener en cuenta en todo momento la manera en que conceptualizaremos a la lectura.

1.1.1.1 Lectura por placer.

Una vez planteada la base conceptual más fundamental para entender el alcance de este proyecto, conviene reparar en la noción de “lectura por placer”.

Este proyecto se centra en la promoción de la lectura en un grupo de jóvenes de preparatoria. Aunque los beneficios a la salud sean amplios, los jóvenes no decidirán leer por una razón meramente utilitaria. De adolescente (12-19 años), el ser humano no suele pensar con objetivo realismo sobre su futuro, la edad adulta o la degeneración en la salud física y mental que trae el paso del tiempo sobre el organismo (Du Bois-Reymond, 1998). Por lo tanto, la manera más factible para lograr que los jóvenes se interesen en la literatura no es presentarla como una actividad buena para la salud, sino como un acto que generará en ellos emociones profundas, ideas complejas y momentos de apreciación artística. En otras palabras, debemos hacerlos sentir placer por la lectura.

En este sentido, más que promotores de lectura debemos ser promotores de un placer por la lectura (Jitrik, 1982; Barthes 2007; Suárez, 2014). Tanto Cassany (2007) como Petit (2015) comparten la idea que la lectura por placer puede presentarse de maneras distinta a sólo leer los

clásicos y los autores consagrados. Para estos autores, el placer de la lectura puede nacer mediante los periódicos, las tiras cómicas, los blogs o inclusive las redes sociales. En su abogacía por la lectura como un acto libre, Argüelles (2012) considera que la lectura por placer debe ser el eje central del acercamiento a los libros y la literatura en los jóvenes. Cuando leemos sólo por el gusto de leer y no con una noción productiva o utilitaria, nos acercamos a las historias, los personajes y la forma del lenguaje con mayor facilidad y sin resistencia. Garrido (2013) opina lo mismo, para este autor desarrollar la lectura por placer debe ser fundamental antes que el lector pueda enfrentarse a textos más complejos o académicos que en otras condiciones resultarían puramente una carga y tedio. El gozo de la lectura, pues, es tanto una habilidad como un tipo de acercamiento a los textos que todo lector debe desarrollar antes de seguir avanzando en el mundo de la palabra escrita (p. 28).

Desde este sentido, es fundamental el concepto de *lectura por placer* para el alcance de este trabajo. En la actualidad, los jóvenes pasan en un promedio de 7 a 9 horas en redes sociales (Beyens et al., 2024). Esta avalancha de sobreestimulación ha traído consigo un declive en la capacidad de retentiva, variedad de vocabulario, calidad de la atención y respuesta a los estímulos positivos de largo plazo. En la sociedad de la inmediatez, tener la paciencia para recibir una recompensa más tarde se vuelve una virtud. En este contexto, generar en los jóvenes de bachillerato el placer por la lectura se vuelve un reto con nuevas aristas que hace veinte años no existían (Llórens et al., 2022). Convencerlos que el placer que experimentarán perdiéndose en las páginas de un libro es mayor que el que obtendrán de manera inmediata al deslizar por TikTok o Instagram debe sustentarse con ejemplos y experiencias.

Por todo lo anterior, más que promocionar la lectura en grupos sociales distintos, el promotor de la lectura debe volverse un promotor del placer por leer, debe volverse un donador del placer por la literatura.

1.1.1.2 Lectura en voz alta.

Otro de los conceptos principales, y que surge luego de los dos anteriores, es la lectura en voz alta. Felipe Garrido, a grandes rasgos, la define como una actividad donde una persona lee un texto en tono elevado con la intención de compartirlo a otras personas (Garrido, 1999). En este acto se debe dar expresión y color a la lectura para compartir el contenido de manera amena y atractiva para los demás. Garrido afirma que la lectura en voz alta es un método eficaz de compartir el gusto por la lectura y formar buenos lectores, pues al tratarse de un acto dentro de un ambiente compartido, los participantes consiguen disfrutar la experiencia de una manera original (p. 16).

La lectura en voz alta es un método efectivo para contagiar el gusto por la lectura especialmente en poblaciones jóvenes; ayuda también a mejorar la comprensión del lenguaje, el vocabulario y fluidez lectora al mostrar a los oyentes la pronunciación y entonación correctas de las palabras; estimula la imaginación y creatividad de los participantes al visualizar escenas mediante el oído; mejora la concentración al exigir la atención de los escuchas e incrementa su capacidad de retención y memoria al involucrarlos más activamente en el proceso de aprendizaje (Suárez-Galvis, 2014; Prieto et al., 2016; Andruetto, 2021).

A través de la lectura en voz alta se establece un acuerdo entre los participantes del evento donde uno compartirá el texto literario y la audiencia deberá interpretarlo no sólo por lo que se dice sino por cómo se dice. Aunque se trata de una lectura, esta actividad hace uso de la

voz y el sonido a diferencia de la lectura en solitario, lo que propicia el diálogo en el salón de clases con mayor facilidad.

Para los alcances de este proyecto, la lectura en voz alta resulta una actividad fundamental con la que los jóvenes pueden volverse mejores escuchas o hablantes en público, a la vez que se incentiva a que dialoguen compartiendo ideas y perspectivas de los textos leídos. La lectura en voz alta permite también que aquellos usualmente sin voz (esto es, sectores marginados dentro de un grupo social) tengan un incentivo para participar activamente en el desarrollo de las sesiones, iniciando un proceso de horizontalidad y justicia.

1.1.1.3 Lectura crítica.

No hay maneras correctas e incorrectas de leer un texto, pero sí hay lecturas más informadas (Blanco, 2007). Como se dijo en la introducción, aunque el objetivo principal de este proyecto es la promoción de la lectura (o mejor dicho, la promoción del placer de leer) está también entre nuestros objetivos específicos intervenir el tipo de interacciones sociales de violencia que imperan en este grupo de trabajo. Si entendemos que el bullying y todas sus manifestaciones son consecuencia de las dinámicas de poder, estigmatización y normalización de la violencia existente en el grupo, será mediante la lectura crítica de textos literarios que se propiciará el pensamiento analítico necesario para reconocer y cambiar estas dinámicas existentes. Contrastando posturas, debatiendo ideas y cuestionando creencias que se tienen arraigadas desde la infancia, se comienza el cambio interno necesario para dar paso a la empatía, tolerancia y, en última instancia, una cultura de paz. Por lo tanto, la lectura crítica resulta una actividad fundamental no sólo para desarrollar el gusto por la lectura, sino también para cuestionar nuestras creencias arraigadas, maneras de ver la vida y formas en que interactuamos con en el entorno.

Como se observa, no entendemos aquí la lectura crítica como el oficio de hacer crítica literaria de los textos (reparar en su construcción, la voz narrativa, los personajes, la ambientación, etc.), sino al planteamiento de cómo, a partir de un pensamiento crítico, el individuo se acerca a los textos y los relaciona con su entorno y manera de ver el mundo. Cerillo (2016) afirma que la literatura puede ser una herramienta que ayude a formar lectores críticos. Según este autor, al no plantear respuestas claras a los problemas presentados dentro del texto, la literatura fomenta la resolución de problemas mediante el esfuerzo mental y la creación de hipótesis. Al enfrentarse a textos cada vez más complejos, el lector deberá hacer uso de una capacidad reflexiva, crítica y analítica más profunda que lo acerque a una solución más completa. Jitrik (citado en Andruetto, 2014) afirma que la lectura crítica conlleva una lectura entre líneas basada en nuestro bagaje ideológico y cultural. Según Jitrik, esta capacidad de reflexión genera un “tercer conocimiento”, aquel que no es del todo similar al tenido previamente por el lector pero tampoco idéntico al dicho por el texto. En este diálogo de sentidos, el lector genera una nueva perspectiva de las concepciones previamente aprendidas y consideradas como verdad absoluta.

Cassany y Casstellà (2010), al teorizar sobre la literacidad crítica, argumentan que una lectura crítica necesita de un lector que no se quede sólo con lo que entiende del texto, sino que también reflexione la intención comunicativa original del autor y que considere la manera en que es interpretado por los demás lectores. Este tipo de lector logra salir de su subjetividad al tomar en cuenta la perspectiva de sus pares, lo cual conlleva un ejercicio mental más elevado que el común. Al mismo tiempo, según estos autores, una lectura crítica es aquella que logra identificar las ideologías subyacentes en el texto y reconoce la posible intención proselitista o propagandística del autor (2010: 368).

No podemos olvidar tampoco la noción de lectura crítica desarrollada por Freire (1998; 2000). Este autor considera la lectura crítica como un requisito previo para alcanzar la liberación de la opresión histórica por parte de los poderes hegemónicos. Sólo con este enfoque pueden producirse ciudadanos que logren generar acciones transformadoras en sociedad a partir de cuestionar la realidad que habitan. Para lograr esto, los lectores deben ser capaces de situar el texto dentro de su contexto social, permitiéndoles así identificar las relaciones de poder existentes en su entorno y actuar políticamente de acuerdo con ello (2000: 47). Más adelante, dentro del apartado teórico, se hablará con mayor profundidad de este tema.

1.1.1.4 Lectura dialógica

Una vez que los individuos son capaces de leer críticamente cualquier texto deben comparar sus interpretaciones con las de sus pares. La lectura dialógica consiste en una actividad o técnica (Berdeal-Vega et al., 2022) donde los participantes en un encuentro lector comparten ideas, interpretaciones o posturas respecto al texto leído. Este proceso puede ocurrir entre padres e hijos, estudiantes de una escuela, círculos de lectura, espacios digitales o cualquier lugar de interacción donde dos posturas o más se enfrenten mediante el diálogo con la intención de llegar a una postura ulterior construida a partir de las diferentes intervenciones de los hablantes (Valls et al. 2008). Mediante la lectura dialógica, se espera alcanzar una resolución más completa, objetiva y socializada a los cuestionamientos presentados por un texto literario. Al mismo tiempo, mediante la participación de los diferentes miembros del espacio de lectura se le da voz a quienes quizá en otros contextos no tendrían, pues todas las interjecciones son válidas y útiles para la conclusión final. De esta manera, no sólo se dialoga la obra leída, sino también se abre el diálogo en general para que los participantes expresen su gusto, desencanto, desacuerdo u opiniones sobre los temas tratados y cómo les afectan a su persona (Álvarez-Álvarez, 2016).

Si tomamos como paso previo la capacidad de realizar una lectura crítica, la conversación intelectual lograda mediante esta técnica resultará de grado elevado. Los participantes no se limitarán a expresar opiniones superficiales o tangentes a los cuestionamientos centrales, sino que lograrán gracias a ello una construcción de significado colectivo que propiciará una reflexión interna donde se cuestionarán las ideas tenidas como ciertas de manera previa (Valls et al. 2008; Álvarez-Álvarez, 2016; Berdeal-Vega et al., 2022). Esta transformación personal puede también incentivar un mayor gusto por involucrarse en otras actividades de este tipo a futuro, desarrollando al mismo tiempo habilidades críticas más profundas, una comprensión lectora de mayor calidad, espacios de diálogo más horizontales y comunidades lectoras más sólidas.

Por lo anterior, la lectura dialógica resulta una técnica fundamental para el enfoque de este trabajo, donde se espera que los estudiantes dialoguen sobre los temas centrales de los textos leídos y construyan en conjunto una visión emancipadora y liberadora de su entorno a partir de ellos.

1.1.2 Literacidad

Otro concepto fundamental para el enfoque de este trabajo es el de literacidad. Muchos autores han escrito sobre esta noción desde diferentes perspectivas (Barton y Hamilton, 2004; Zavala, 2008; Gregory y Cahill, 2009; Cassany y Casstellà, 2010; Gamboa et al., 2016; Montes-Silva y López Bonilla, 2017; Hernández-Zamora 2019; Izquierdo 2019). Para los fines de este trabajo, la entenderemos como cualquier forma, manera, práctica, actividad o uso que una comunidad hace con y a partir de los textos.

La literacidad resulta un concepto cargado de intención social. Lo que antes se resumía a alfabetización o prácticas letradas (Gamboa et al., 2016) ahora se entiende como todo un

entramado de interacciones sociales a partir de un texto que resultan en una transformación real del entorno inmediato (Barton y Hamilton, 2004).

La interacción entre el pensamiento y el texto fomenta el pensamiento crítico y la reflexión de las realidades sociales que atraviesan a los individuos. Cassany y Casstellà (2010) mencionan la noción de **literacidad crítica**, esto es, no sólo pensar en los textos como herramientas mediante las cuales se consigue un fin práctico, sino en artificios que incentivan el análisis de las ideologías que imperan dentro de un texto y la realidad social (p. 366). De esta manera, los lectores no reciben de manera pasiva los textos, sino que se involucran de forma crítica y analizan los discursos involucrados en ellos. Con esto se espera lograr que los lectores desarrollos un escepticismo sensato hacia todos los textos y discursos con los que se crucen, volviéndose así resistentes a la manipulación y desinformación propiciadas por los entes con el poder.

Si pensamos en que un lector puede encontrarse con más de un tipo de texto y discurso hablamos implícitamente de la noción de **multiliteracidad**. Gamboa et al. (2016) conciben esto como la posibilidad de leer “textos” mediante diferentes canales y espacios según sean las necesidades de la población. Este enfoque reconoce la diversidad de formatos que existen en la actualidad y presta atención a las maneras en que la gente consume información. Por ello es importante también reparar en las llamadas “prácticas vernáculas” y aprovechar los nuevos medios por los que las personas pueden leer y adquirir conocimiento: redes sociales, películas, videos de Youtube, foros de mensajería, entre otros.

Con todo lo anterior, la literacidad se entiende también como la capacidad del individuo para “leer el mundo” (Gregory y Cahill, 2009) mediante los diferentes canales existentes

(multiliteracidad) y así identificar y resistir las estructuras de poder preponderantes, consiguiendo una visión política y transformadora (literacidad crítica) del contexto que los rodea.

Para los fines de este trabajo retomamos también lo dicho por Izquierdo (2019) respecto a la relación entre la literacidad y los discursos de odio existentes dentro de una comunidad. Este autor entiende la literacidad crítica como la capacidad de reflexionar sobre el poder político de las palabras utilizadas en el discurso y su potencial para estructurar ideologías y violencias hegemónicas. Al leer críticamente, el individuo logra ser consciente de las discriminaciones y desigualdades que existen en su entorno y se reproducen en la manera de hablar e interactuar entre las personas (p. 47).

La literacidad, y en especial la literacidad crítica, resultan conceptos fundamentales para la interacción comunitaria que se llevará a cabo en esta intervención lectora. Mediante los textos y el diálogo, los estudiantes lograrán cuestionar sus ideas preconcebidas respecto a la violencia, las personas marginadas y las dinámicas de poder que existen en el aula. Sin ella, la liberación ideológica no sería posible.

1.1.3 Escritura creativa

No sólo con la lectura crítica, la lectura dialógica y el uso de la literacidad se logran los cambios ideológicos y políticos en los grupos a intervenir. La escritura, en especial, la escritura creativa, resulta una herramienta poderosa con la que se puede incidir en las categorías internas de cada individuo. Susan Sontag entiende la escritura como una parte esencial de la lectura. Sólo aquel que logra escribir reflexivamente sobre lo que leyó puede considerar que ha comenzado a dominar un texto (Sontag, 2007). Para Sontag, la escritura es “una lectura intensificada” donde se hace uso de la capacidad crítica del ser humano y se logra entender a profundidad un texto a través de la lectura y relectura de lo escrito. A través de la escritura se enriquece la manera de

leer y a través de la lectura se puede mejorar la capacidad de escribir. En esta retroalimentación es que la escritura se convierte en pieza fundamental del proceso lector, pues con ella se consigue ahondar a mayor grado en los textos elegidos. Al mismo tiempo, la escritura permite al usuario “entrar” en otras identidades, lo cual se traduce en un mayor grado de empatía y solidaridad con la otredad, al comprender que la realidad está marcada por un tapiz de visiones distintas a la propia (2007: 39).

Carlino (2006) por su parte ve la escritura como una parte fundamental del proceso educativo que nos ayuda a mejorar los niveles de comprensión, pensamiento crítico y conocimiento. Con la escritura las personas son capaces de identificar sus niveles de comprensión de un texto y evaluar la manera en que pueden mejorar su entendimiento de las ideas centrales expuestas. Aunque Carlino se enfoca en el contexto universitario, sus reflexiones respecto al uso de la escritura como herramienta primordial en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de comprensión lectora, se sostienen al trasladarlas a otros contextos sociales. Esta autora menciona que para que los alumnos se sientan con la confianza de ejercer la escritura creativa, deben mantenerse dentro de un “marco de certeza” en el que se sientan seguros de expresar sus emociones y creatividad sabiendo que no serán juzgados por sus compañeros.

Cervera-Rodríguez et al. (2007) mencionan que la escritura es de las actividades lingüísticas más importantes para la expresión humana. Escribir conlleva conocer, primeramente, el código donde se está inserto y entender también las dinámicas socioculturales que rodean un evento participativo en todo momento. Para escribir de manera satisfactoria, el individuo debe tener la capacidad de comprensión, expresión e interacción lingüística suficiente para entablar un diálogo con los textos. Cervera-Rodríguez et al. (2007) hacen hincapié en que el proceso de

escritura puede ser una actividad inmanente que construya la identidad del individuo también en solitario, reafirmando así las ideas que tiene de sí mismo y de su interacción con los demás.

Estos autores también hacen una distinción importante entre la “escritura por necesidad” y la escritura creativa. Mientras la primera tiene un fin práctico y necesario dentro de un contexto particular, la segunda se realiza partiendo de la libertad y el goce personal.

Con lo anterior, queda claro la importancia de la escritura como parte fundamental del proceso de conocimiento, reconocimiento y transformación en los diferentes grupos sociales. Para los fines de este trabajo, la escritura creativa servirá como pieza importante para que los jóvenes echen a andar su creatividad sin temor a ser juzgados y logren explorar partes de su identidad que quizá no habían cuestionado ni habían pensado a fondo.

1.1.4 Círculos de lectura

Los círculos de lectura son espacios horizontales donde se intercambian ideas mediante el diálogo entre iguales (Hall, 2009). En los círculos de lectura, los individuos se acercan a textos que quizá no hubieran conocido en otras circunstancias. Martín Criado (1997) afirma que en estas situaciones sociales se pone sobre la mesa diferentes ideologías e ideas antes, durante y después de la lectura socializada. Mediante la discusión enfocada se consigue vislumbrar las ausencias teóricas y críticas que diferentes miembros del círculo puedan tener, siendo como base la lectura del texto elegido y la interacción respetuosa entre todos.

Aunque centrado en círculos de lectura para profesionistas, Hall (2009) menciona diferentes conceptos esenciales para llevar a cabo un círculo satisfactoriamente y lograr incidir en la mentalidad de los diferentes participantes. Entre ellas se encuentra la reflexión colaborativa y consciente de los textos elegidos, la apertura para el intercambio de experiencias personales en pro del diálogo, el cuestionamiento ideológico y la apertura a cambiar la postura personal, el

tomar en cuenta la diversidad de opiniones de los individuos y el estar de acuerdo con el trabajo colaborativo que irremediablemente se llevará a cabo a lo largo de las sesiones (2009: 308). El seguir estos pasos de manera adecuada permitirá que la discusión fluya dentro de las sesiones y se logre generar conocimiento de manera satisfactoria, a la par que, gracias a la apertura y respeto, se logrará crear una red de apoyo entre los diversos miembros del círculo que se mantendrá tiempo después de que las sesiones terminen, incluso logrando a veces que el círculo permanezca luego de que los proyectos de intervención claudiquen (2009: 310). Valls et al. (2008) mencionan también que participar en estos círculos mejora las habilidades sociales de sus miembros, pues siempre existirán individuos que socializan de manera menos directa y pasiva. Al encontrarse en un espacio donde su voz será escuchada y no existirá un prejuicio de partida, los integrantes practicarán de mejor manera sus capacidades de socialización y conseguirán, mediante la participación continua, incrementar sus niveles de autoestima, sus habilidades de conversación y su apertura hacia los demás (2008: 77).

Sobre la funcionalidad de los círculos de lectura para mejorar el aprendizaje de un tema en particular, Morales et al. (2013) argumentan que esta herramienta facilita el aprendizaje colectivo que se alimenta de la participación de todos los integrantes, pone sobre la mesa la importancia de las anécdotas personales para construir sentido, ayuda a desarrollar habilidades necesarias para el trabajo en equipo en el ambiente laboral y facilita el diálogo entre docentes y alumnos al posicionarlos en un contexto más horizontal (2013: 8).

En este proyecto se pretende comenzar el proceso de cambio social a través de la incentivación por el placer de la lectura utilizando textos sobre la violencia que deberán leerse de manera crítica, dialógica y horizontal en un círculo de lectura. Al mismo tiempo, en este círculo se pretende utilizar la escritura creativa como herramienta auxiliar en el proceso de

emancipación de los individuos y se espera conseguir un desempeño adecuado por parte de todos los integrantes. Por lo anterior, los círculos de lectura resultan los espacios idóneos donde se podrán llevar a cabo todas las actividades y procesos reflexivos necesarios para generar el cambio social que se busca, a la vez que se motiva a los integrantes a experimentar la lectura por placer.

1.1.5 Horizontalidad

Hemos tocado en más de una ocasión el concepto de horizontalidad y su utilidad para este proyecto. La horizontalidad se entiende como un ejercicio de estructuración social igualitaria y fraternal que persigue romper la jerarquización social clásica. Con ella se busca lograr lazos más fuertes y auténticos al eliminar el distanciamiento producto de las dinámicas de poder existentes en las jerarquías otorgando el mismo valor e importancia a cada individuo, volviendo sus intervenciones, ideas y discursos igual de válidos que los de los demás (Gómez, 2006). El objetivo de desarrollar espacios de este tipo es otorgar la oportunidad a cada persona de expresarse y actuar de manera plena sin el temor de ser juzgados o coercionados, logrando así construir relaciones humanas auténticas que no dependan de roles predisuestos o expectativas sociales. Diversos autores apoyan la creación de espacios horizontales para el pleno desarrollo de los participantes (Criado, 1997; Torres et al., 2000; Santos-Gómez, 2006), pues se argumenta que a través de ellos el aprendizaje se vuelve un proceso más holístico donde no se debe estar a la defensiva por un posible ataque contra su persona.

A la vez, el aprendizaje horizontal incentiva la autocritica y la crítica constructiva entre pares. Al entender que la interacción sucede bajo un esquema de igualdad, apertura y cordialidad, las personas son más propensas a escuchar la opinión de los demás sin sentir que lo dicho tiene de manera inherente una connotación negativa (Torres et al., 2000). Esto a su vez

propicia el diálogo más activo y, a su vez, un desarrollo más completo y profundo de las dinámicas llevadas a cabo (Chambers y Amieva, 2017).

La horizontalidad resulta una cualidad extremamente importante en el desarrollo de este proyecto de intervención. En la lucha por la equidad, el facilitador debe romper conscientemente con las estructuras verticales que existen tanto en su persona como en el grupo de trabajo al que llegará. Mediante la horizontalidad se espera lograr un ambiente de trabajo más igualitario, comprensivo y abierto.

1.1.6 Violencia simbólica

Hemos hablado hasta ahora de conceptos que atañen al ámbito de la lectura, la escritura y los espacios donde se llevará a cabo la intervención lectora. Sin embargo, es importante tocar nociones más abstractas que existen en estos entornos que son igual de relevantes para comprender todos los eventos que se desenvolverán en las sesiones. Para poder abordar el concepto de *bullying*, debemos hablar primero de la violencia escolar y para poder llegar a la violencia escolar debemos explicar la violencia simbólica.

El autor por excelencia sobre esta noción es Pierre Bourdieu (Villagra, 2014; Dagorret, 2018), quien la define como un tipo de violencia sutil y casi invisible que se protege y reproduce mediante las instituciones. Este tipo de violencia se genera a través de la imposición de ciertas normas, valores y “verdades” que benefician a un grupo sobre otro. La violencia simbólica se manifiesta mediante la dominación de un grupo social por encima de otro, pero se construye de tal manera que los primeros a veces no la perciben y los segundos la justifican como necesaria, normal o correcta (Villagra, 2014).

Este tipo de violencia se reproduce a través de la educación, la cual comienza desde el núcleo familiar y después se cimenta en la escuela, donde en lugar de confrontarse, se refuerza a

partir de la inculcación de ciertos preceptos y paradigmas incuestionables. Como se dijo, la violencia simbólica necesita de la colaboración y visto bueno de los dominados, quienes al estar profundamente ideologizados, no ven como negativo que se atiente contra sus intereses y se violenten su manera de expresarse y vivir, sometiéndose de manera voluntaria a un paradigma que va en contra de su propia liberación (Calderone, 2004; Burawoy, 2019). Para que estos agentes tengan bien visto participar en su propia dominación, debieron pasar un proceso de normalización de la violencia que se lleva a cabo gracias a su “habitus” interno, construido mediante la interacción social a lo largo de su vida. El “habitus” es un concepto bourdiano que hace referencia al tejido de disposiciones sociales que un individuo internaliza por debajo de la conciencia y el lenguaje y que reproduce en cada interacción social. Es mediante el “habitus” que la persona ve como correcto ejercer o recibir violencia porque es a lo que se acostumbró durante toda la vida (2004: 62). En conjunto a la noción de “habitus” y abonando a la violencia simbólica, se encuentran los conceptos de “capital cultural” y “capital social”, de nuevo, conceptos de Pierre Bourdieu; para este autor el capital cultural refiere las habilidades, gustos, expresiones culturales y objetos de consumo que pueden influir en la posición social de un individuo. La violencia simbólica se presenta cuando los valores culturales y hábitos de consumo de un grupo se imponen sobre los de los grupos marginados y vulnerables que existen en un continuo. Un ejemplo de ello es cuando el capital cultural de un grupo de estudiantes determina el éxito escolar de estos y la marginación que pueden presentar los compañeros que no se encuentren en el mismo marco cultural. Sobre el capital social, Bourdieu apunta que se trata de las conexiones interpersonales que posee un individuo y utiliza para acceder a lugares, recursos u oportunidades. La violencia simbólica se perpetúa cuando ciertas personas o grupos son

excluidos de este capital social o cuando se refuerzan las jerarquías sociales con la intención de discriminar a ciertos sectores sociales de otros (Calderone, 2004).

Con lo anterior, para Peña-Collazos (2009) la violencia simbólica se suele reproducir en el sistema educativo mediante la imposición de un habitus cultural a los alumnos, dejando de lado otras manifestaciones culturales, lingüísticas o políticas por ser vistas como indeseables. Del mismo modo, entre los estudiantes también se impone un habitus donde el capital cultural de cierto grupo dominante se presiona sobre aquellos individuos menos “preparados”. Como bien señala Peña-Collazos, este habitus cultural dominante intersecciona con otras fuerzas políticas en juego, como lo son la pigmentocracia, el dialecto hablado y los privilegios de clase de un grupo sobre otro. La violencia simbólica en el sistema educativo existe de diferentes maneras y se impone a distintos grupos según quien sea el que la ejerce. La invisibilización y dominación de ciertos estudiantes por no cumplir con el patrón hegemónico se realiza tanto por sus compañeros como por el mismo cuerpo académico y tiene su raíz en un habitus normalizado que se enseña desde los primeros años de vida de los individuos (Calderone 2004; Villagra, 2014).

No es complicado reparar en la relevancia de la violencia simbólica para los alcances de este trabajo, pues esta existe en el ámbito escolar de diferentes maneras y es ejercida por diferentes actores. Su reproducción por el mismo sistema educativo se presenta en la imposición de un habitus cultural específico que no se cuestiona e irremediablemente excluye a individuos con un capital social y cultural distinto, mientras que cuando se presenta entre los estudiantes se vuelve más incisivo por la supuesta existencia de la horizontalidad entre pares (Peña-Collazos, 2009).

Por lo anterior, es importante ser conscientes de esta dimensión de violencia que circunda todo el alcance de este trabajo, pues es una de las principales categorías que se intentarán intervenir en el grupo del proyecto.

1.1.6.1 Dinámicas de poder.

Las interacciones sociales llevan consigo diferentes juegos lingüísticos, estructuras implícitas, conocimientos culturales y dinámicas de roles (Fernández-Francisco, 1998). Entre estas estructuras y roles se impone la noción de dominación cultural, violencia simbólica y dinámicas de poder. Criado (1997) observa la reproducción de estas dinámicas de poder en los discursos ideológicos que dominan un grupo social. Al homogeneizarse e internalizarse en el grupo, aquellos individuos que no cumplen los esquemas interpretativos necesarios para formar parte de este discurso dominante pasarán a formar parte de los dominados, generando una distinción de roles que conllevará dinámicas sociales de oprimidos y opresores y, por lo tanto, a una dinámica de poder explícita en el grupo social (1997: 101). Tanto Foucault como Bourdieu abordan la noción de poder implícito en la sociedad desde diferentes enfoques. Mientras Bourdieu se centra en cómo las instituciones, mediante normas y creencias, deifican ciertos modos de dominación hasta normalizarlos (“dominación simbólica”), Foucault analiza la manera en que estas categorías simbólicas se reproducen en nuestras interacciones cotidianas, nuestro lenguaje y discurso personal (llamado por él “microfísica del poder”), de tal manera que se vuelven invisibles y hasta necesarios para el trato diario (Moreno, 2006). Bourdieu identifica también que antes que se calcifiquen las relaciones de poder dentro de un grupo, los actores entran en una competencia por legitimidad, recursos y reconocimiento por parte de los demás mediante el choque de fuerzas y la urgencia por definir las reglas y normas que regirán el campo (Chihu-Amparán, 1998; Dagorret, 2018). Una vez que estas son dadas, los demás integrantes del

grupo deberán elegir si deciden permanecer en la hegemonía, transformando su estilo de vida y visión, o pasarán a formar parte de los dominados. Siguiendo a estos dos autores observamos cómo las dinámicas de poder se vuelven parte esencial del trato cotidiano entre los diferentes actores de un contexto social específico.

Para Bourdieu, el poder se trata, entonces, de una interacción de fuerzas que tendrán mayor o menor peso según la cantidad de categorías normalizadas y consideradas hegemónicas que un individuo tenga dentro de un habitus particular: según cuánto capital social y cultural tenga -basado en categorías de sexo, religión, etnia, tono de piel, dialecto, etc.- mayor será su “poder” dentro de las dinámicas sociales (Bourdieu, 2001; Moreno 2006).

Estas dinámicas de poder existen en todo momento y nos atraviesan a todos los individuos. Es necesario identificarlas cuando nos encontramos en un contexto donde estas prácticas sucedan de manera cotidiana para poder contrarrestarlas, pues obedecer al poder dominante nos puede hacer agresores por añadidura, haciendo que gente normalmente pasiva o ajena a las dinámicas de poder tome bando por la simple fuerza de arrastre en los grupos sociales (Santos, 2003).

Sin embargo, las interacciones sociales no son estáticas e incluso dentro de un contexto cotidiano con estructuras culturales e institucionales establecidas, las relaciones de poder pueden cambiar. Junto a la noción de poder, Foucault (1992) introduce el concepto de “resistencia”, que se trata de aquella renuencia generada en los grupos dominados que requiere negociación para evitar el conflicto. Esta resistencia se puede presentar en la creación de contranarrativas a la postura hegemónica del grupo o a la creación de alianzas entre los actores marginados que no forman parte del estrato dominante. La resistencia, combinada con nociones contextuales, puede voltear en ocasiones las dinámicas de poder en el habitus, o al menos difuminarlas de tal manera

que los individuos puedan observar la “falsedad” existente dentro de las creencias establecidas como verdad absoluta, pues esta “verdad” no es más que una herramienta de control social influenciada por las relaciones de poder existentes (1992: 34-37).

De esta manera llegamos a Paulo Freire, quien es uno de los autores más importantes en el siguiente paso luego de identificada la falsedad de las dinámicas de poder: la emancipación. Para Freire (2000), el proceso de concientización sobre estas fuerzas implícitas pero cambiantes es sumamente importante. En el actuar de los oprimidos y opresores, existe una deshumanización que vuelve a los oprimidos individuos carentes de agencia y a los opresores en simples seres que subordinan todo a su alrededor, para poder romper este ciclo es indispensable desarrollar una conciencia crítica (*conscientização*) que permita a los individuos identificar las estructuras de poder que reproducen día con día y los vuelven víctimas de las dinámicas de poder (2000: 42).

1.1.6.2 Estigmatización.

La deshumanización de los miembros de un grupo necesita una racionalización psicológica para llevarse a cabo. El proceso de opresión que los grupos en el poder ejercen sobre los marginados responde a la presuposición de que son seres inferiores por no tener las conductas y características hegemónicas del grupo (Calderone, 2004). El no contar con el mismo capital cultural y social y el tener características e ideologías distintas inicia un proceso de ostracismo que da paso a la generación de una otredad inferior. Conocemos este proceso con el nombre de “estigmatización”.

El autor clásico sobre la noción de estigmatización es Erving Goffman, quien hace décadas reconoció esta cualidad en los diferentes grupos donde desarrolló sus investigaciones. Goffman (1963) define la estigmatización como un atributo que un individuo adquiere al poseer una característica profundamente desacreditada o mal vista dentro de un contexto social (p. 24).

Este autor identifica tres tipos de estigma básicos: estigmas corporales, de carácter y de grupo. Los estigmas corporales son todos aquellos que se presentan por las deformidades físicas, enfermedades de piel o ausencia de una extremidad; los estigmas de carácter tienen que ver con el temperamento y personalidad de los individuos, enfermedades mentales que deterioren su interacción social o la existencia de antecedentes penales que los marquen como personas “inferiores”; mientras que los estigmas de grupo son todos los relacionados con el género, grupo étnico, religión o comunidad lingüística.

Individuos que tienen alguna de estas características “desviadas” -esto es, no hegemónicas- tendrán un trato de condescendencia en el mejor de los casos o de violencia en el peor (1963: 88). Bourdieu reflexiona sobre estos grupos no hegemónicos al asegurar que la violencia simbólica suele reproducirse en los márgenes de los campos, donde la estigmatización y exclusión se vuelve el trato normal con aquellos que no forman parte del grupo (Calderone, 2004). Como es de esperar, esta exclusión suele no estar basada en ningún atributo objetivo, sino en maneras de entender la realidad que nos hacen denigrar o tener temor de ciertos individuos por no ser similares a nuestro grupo (Boivin et al., 2004).

Para Goffman, la manera en que los individuos “desviados” sobrellevan la exclusión es mediante el encubrimiento (*passing*) de la característica no deseada, que se presenta, por ejemplo, en el dialecto del habla (*code switching*), el dejar de utilizar ciertas prendas, de escuchar cierta música o tener ciertas ideas. El encubrimiento resulta una herramienta de supervivencia que traiciona la esencia del individuo por las necesidades impuestas en el habitus a través de la violencia simbólica del espacio (Crocker y Major, 1989). Similar al concepto de “resistencia” de Foucault, Goffman identifica en los grupos marginados un empuje por la aceptación de aquellas cualidades estigmatizadas creando comunidad en torno a ellas para hacerle frente a la exclusión

(*stigma resistance*), esta práctica es similar a lo que teóricos más adelante identificarían como *resignificación y apropiación* de las cualidades violentadas de un individuo (Valencia, 2013).

Como se observa, la noción de estigmatización es especialmente importante para entender los procesos de violencia simbólica y dominación que ocurren en un grupo. Al no contar con las características esenciales que permitan entrar en lo hegemónico, los individuos sufren la posibilidad de verse estigmatizados en sus interacciones sociales, dando paso a dinámicas de violencia y opresión. Mediante la estigmatización los individuos son marginalizados y sufren un trato injusto que los hace perder “estatus” frente a los demás integrantes del grupo, resultando en una identidad social “devaluada” (Crocker y Major, 1989; Goffman 1963).

Para el contexto de este trabajo, la estigmatización resulta una pieza clave para entender la aparición del *bullying* (Thornberg, 2015). Mediante el estigma, ciertos individuos son tachados como inferiores y se relegan a espacios separados en los salones de clase. Los alumnos estigmatizados serán el blanco de burlas y víctimas de toda la violencia (sea simbólica, física o psicológica) que se ejerza. Para romper el ciclo de bullying es importante entender también las causas por las que alguien es estigmatizado, las construcciones ideológicas que lo permiten y las categorías de clase, raza, religión, etc., que evitan la liberación del estudiantado.

1.1.6.3 Violencia escolar.

Entendido el concepto de estigmatización, violencia simbólica y las dinámicas de poder existentes en las relaciones interpersonales, es necesario abordar el tema de la violencia escolar. Entendemos la violencia escolar como todo tipo de violencia ejercida dentro del contexto educativo, sea por parte de agentes externos al plantel educativo (narcotraficantes, padres de familia, agentes gubernamentales) hacia algún miembro del cuerpo académico, de los profesores hacia los alumnos, de los administrativos hacia el cuerpo de intendencia, de los alumnos a otros

alumnos, o de cualquier grupo hacia otro grupo (Fernández-García y Andrés-Cabello, 2013; Díaz y Moreno, 2016). En México, el investigador por excelencia al respecto es Alfredo José Furlán Malamud, quien desde hace décadas ha investigado las diferentes maneras en que la violencia (sea simbólica, psicológica o física) se presenta en este contexto social. Furlán ha analizado la manera en que la violencia nace a partir de hogares difíciles (Furlán-Malamud, 1992), cómo se reproduce dentro del aula (Furlán-Malamud, 2005) y cuáles son las estrategias existentes, dentro de nuestro contexto mexicano, para abordarla de manera correcta según las características particulares de cada espacio (Furlán-Malamud, 2012).

Este autor propone que la mejor manera de resolver la gran cantidad de violencias existentes en las aulas mexicanas requieren soluciones materiales más que ideológicas o culturales. Para Furlán (Furlán-Malamud, 2012), el mantener y mejorar la infraestructura de los colegios (alumbrado, baños, paredes, ventanas) es fundamental para poder comenzar a hablar sobre el mejoramiento académico de los alumnos. Para este autor, el entorno físico donde los alumnos habitan requiere igual de atención que las problemáticas psicológicas o emocionales existentes en los jóvenes (2012: 11). Un colegio de calidad donde la infraestructura sea competente, a la par que tenga profesores comprometidos con la enseñanza que pasen suficiente tiempo con los estudiantes, es indispensable para decrecer los niveles y tipos de violencia en el plantel.

Junto a estas nociones materiales aparecen la necesidad de mejoramiento continuo de la enseñanza a través de la actualización constante del currículum según las necesidades específicas de la población estudiantil y el uso de las nuevas TIC, ambas con el objetivo de mantenerse en la vanguardia tecnológica que genere alumnos competentes en las diferentes áreas laborales (2012: 9). Un estudiante con la capacidad de manipular paquetes computacionales y sepa una segunda

lengua tendrá una ventaja respecto a aquellos que no, y podrá alejarse de los espacios de violencia y precariedad que existan en su entorno.

Alejándonos de los matices materialistas, Servén (2010) asegura que la manera más eficiente de combatir las conductas antisociales que producen picos de violencia en las escuelas es la educación en valores de carácter laico. Este enfoque debería existir en todos los niveles educativos y debería envolver también a los administrativos y cuerpo docente mediante cursos y talleres de calidad. Un aprendizaje basado en valores debería buscar el desarrollo de la personalidad humana utilizando las problemáticas actuales como ejemplos para la búsqueda de soluciones congruentes que puedan influir directamente en el entorno escolar (2010: 12-13).

Como Díaz y Moreno (2016) demuestran, el atender la violencia escolar dentro y fuera de las aulas es importante para combatir los niveles de desánimo y desmotivación académica, la exclusión social de diferentes estudiantes, los niveles de fracaso escolar y el deterioro de las relaciones interpersonales (p. 8).

Por lo anterior, la violencia escolar resulta un tema importante en las interacciones personales existentes dentro de los planteles educativos que afectan tanto a estudiantes como maestros, administrativos y cuerpo técnico. Las razones por las que existe esta clase de violencia son muchas y difíciles de tratar de manera individual; sin embargo, dentro del contexto académico pueden realizarse cambios cualitativos que mejoren la cultura existente, incentiven a los alumnos a permanecer estudiando y mejoren la participación y desenvolvimiento de los profesores dentro del aula (Furlán-Malamud, 2005).

1.1.6.3.1 Bullying.

La manera en que la violencia escolar se suele mostrar entre los estudiantes (aunque a veces también se ven involucrados los profesores) es mediante el acoso, o como se conoce mejor, bullying.

El bullying o “abuso de pares” (Bringiotti, 2015) es un tipo de violencia que se caracteriza por tener la intención de lastimar conscientemente a las víctimas, suceder recurrentemente en el tiempo y normalizar las conductas de violencia en el espacio. El bullying es un abuso sistemático de las estructuras simbólicas existentes en el entorno donde se presupone que los agredidos son individuos inferiores y los agresores son superiores. Este tipo de violencia se expresa de diversas maneras, desde comentarios hirientes normalizados, chantajes emocionales, presión social o agresiones físicas y psicológicas cotidianas (Loredo-Abdalá et al., 2008).

Uno de los autores más importantes sobre este fenómeno es el sueco Dan Olweus, que desde los años setenta investigó las causas y expresiones de violencia entre los estudiantes de los colegios juveniles en su país. Olweus (1973) identificó a la baja autoestima, la falta de habilidades de socialización y la incapacidad de adaptación como algunas de las conductas más típicas en los estudiantes víctimas de bullying. Esta clase de alumnos solían venir de ambientes familiares difíciles donde no existía una red de apoyo ni canales de comunicación entre los padres e hijos, además que la supervisión del desempeño escolar era virtualmente inexistente (1973: 32). Este autor afirma que en el caso de los estudiantes agresores, las redes de apoyo familiares eran también inexistentes pero había otras rutas de socialización y reafirmación más allá del seno familiar (1973: 42). Para Olweus, la bifurcación entre agredido y agresor dependía a veces de variaciones sutiles en el temperamento, redes de apoyo, reafirmación emocional,

contexto económico, problemas psicológicos y expectativas paternas sobre el futuro de los jóvenes más que de factores internos (Olweus, 1973; 1981). Por supuesto, no todos los autores están de acuerdo con esa deducción, e investigadores posteriores han postulado que tanto agresores como agredidos responden a un contexto sociocultural similar pero con diferencias marcadas entre las estructuras familiares, los hábitos de consumo mediático y patrones de violencia cultural (Delgadillo-Guzmán y Argüello-Zepeda, 2013).

El bullying es un fenómeno social con muchas entidades o intersecciones que lo atraviesan: género, clase social, capital económico, tono de piel, comunidad lingüística, características físicas, discapacidades sensoriales, familias inestables, problemas de autoestima y un largo etcétera. Identificar todos los elementos que pueden afectar la aparición, incidencia y permanencia de este fenómeno se vuelve con rapidez una tarea titánica si no imposible.

Una noción en la que muchos investigadores están de acuerdo (Loredo-Abdalá et al., 2008; Delgadillo-Guzmán y Argüello-Zepeda, 2013; Salas-León, 2016; de Agüero-Servín, 2020; Tepale-Cortés et al., 2021) es que algunas de las causas por las que un individuo puede recibir bullying son al mismo tiempo consecuencias comunes de lo que les sucede a estudiantes luego de experimentar bullying por un largo periodo de su desarrollo. Si un adolescente experimenta episodios de ansiedad o depresión, suele estar más vulnerable psicológicamente para recibir agresión por parte de sus compañeros; al mismo tiempo, recibir agresión en el ambiente escolar se reconoce como un factor importante en el desarrollo postraumático de episodios de ansiedad y depresión; cuando un individuo tiene conductas de aislamiento o asociales, puede ser blanco fácil de burlas o agresiones por parte de los demás, cuando un estudiante es recurrentemente violentado, lo más seguro es que pase largos periodos de tiempo en soledad y marginación dentro del colegio. Por lo tanto, ser objeto de violencia puede responder a características psicológicas o

emocionales específicas; sin embargo, estas mismas características psicológicas y emocionales pueden ser resultado de la agresión en primer lugar; de esta manera, se llega a la conclusión que el bullying es un fenómeno que se retroalimenta a sí mismo y cuando el ciclo se pone en marcha, es muy complicado pararlo a menos que se intervengan las razones ideológicas y simbólicas que lo propician (Loredo-Abdalá et al., 2008; Delgadillo-Guzmán y Argüello-Zepeda, 2013).

La modernidad y los avances tecnológicos han traído también nuevos canales de comunicación e interacción. Ahora que el mundo virtual se encuentra -literalmente- a la palma de la mano, ha surgido una nueva dimensión por la que transita la violencia y acoso: el *cyberbullying*. Los estudios no se han hecho esperar (Slonje et al., 2013; Navarro et al., 2015; Dorantes-Carrión y Ojeda-Ramírez, 2023), pero la naturaleza más abstracta y cambiante complica analizar con exactitud todos los elementos que intervienen en este nuevo canal de violencia, como lo son la noción de anonimato, el acceso a aparatos digitales, la noción de espectador, los foros públicos virtuales, la mensajería instantánea, los *emojis*, los memes, los videos cortos, notas de voz, etcétera.

Con todo lo anterior, se entiende que el bullying es un acto multifactorial que dependerá desde dónde se analiza y qué fines se buscan conseguir para abordarlo de manera adecuada. Y debe abordarse. Las consecuencias por no tratar los temas de violencia (simbólica, psicológica o física) pueden ser muy grandes. Las investigaciones (Loredo-Abdalá et al., 2008; Delgadillo-Guzmán y Argüello-Zepeda, 2013; de Agúero-Servín, 2020) han demostrado que el bullying produce en las víctimas problemas emocionales que se traducen en baja autoestima y trastornos afectivos que les dificulta interrelacionarse a futuro, a la vez que los hace aislarse cada vez más de las demás personas y les afecta tanto en su rendimiento académico o laboral como en su propia salud física; por su parte, los agresores suelen tender más y más hacia comportamientos

antisociales que pueden volverse patrones de conducta agresiva, truncando su desarrollo en la adultez y arriesgándose a tener problemas con la ley, a la vez que se les vuelve casi imposible mantener una relación sana con conexiones emocionales profundas y sinceras. Lo mismo con los espectadores de la violencia. Los testigos consuetudinarios de bullying suelen internalizar la existencia de la violencia y normalizarla dentro de su habitus, a tal grado que les resultará fácil vivir bajo condición de represión y discriminación porque desde jóvenes lo vieron como aceptable.

Es por eso que mediante la educación liberadora se deben cambiar las categorías internas de los individuos y luchar contra esta herida social. Por lo tanto, el colegio se vuelve un espacio fundamental en el que mediante el intercambio de ideas, los espacios horizontales y la reflexión crítica de la ideología, se puede lograr un cambio profundo en los individuos agresores y agredidos. Investigaciones anteriores han propuesto una gran cantidad de alternativas y vías de acción para enfrentar este problema (Loredo-Abdalá et al., 2008; Furlán-Malamud, 2012; Andrade-Bernal, 2015; de Agüero-Servín, 2020) entre las muchas iniciativas propuestas resaltan la idea de crear ambientes seguros (*safe spaces*) en donde los alumnos se sientan escuchados y respetados, instaurar mayores sanciones hacia las personas que causen agresiones y mayor apoyo institucional para las personas agredidas, mantener canales de comunicación abiertos con los padres de familia para informarlos sobre las conductas de sus hijos y sus problemas, e implementar políticas de interacción basadas en la concientización y no violencia. Cambios dentro de los planes educativos que consideren estas iniciativas serían un buen primer paso en el combate contra el bullying y el mejoramiento de las relaciones entre los estudiantes. No se trata de cosas que puedan arreglarse de un día para otro, pero mientras se mantenga el objetivo de

mejorar la calidad escolar y el desarrollo de los jóvenes, se tratará de un buen avance hacia una cultura de paz.

Los programas de promoción de la lectura son también herramientas útiles para la concientización y promoción de estos valores deseados. Mediante la lectura, se conectan las vivencias personales de los alumnos con las temáticas tratadas y se consigue atender a la problemática del acoso escolar desde una diferente perspectiva (Cordi y Masturzo, 2013).

Explicado a grandes rasgos el concepto de *bullying* y la utilidad de la lectura para combatirlo, conviene reparar en algunas categorías de discriminación que existen en los contextos sociales modernos y que suelen reproducirse en los actos de violencia escolar.

1.1.6.3.1.1 Racismo.

Entendemos el racismo como una jerarquía inconsciente que produce individuos “humanos” y “no-humanos” según cuál sea su tono de piel, grupo étnico o expresión folklórica (Grosfoguel, 2016). El racismo es una de las discriminaciones más antiguas dentro de la cultura occidental. Esta tiene sus orígenes, según diversos autores (Monteiro-Ferreira, 2018; Whitaker, 2019), en el choque cultural entre la Europa cristiana con las conquistas musulmanas en África del Norte, la Península Ibérica y Asia Occidental. Aunque ya existía una diferencia “étnica” entre el Cristianismo Ortodoxo Griego y el Catolicismo Romano, producto de la escisión entre el Imperio Romano de Occidente y el Imperio Romano de Oriente, la aparición de un movimiento etno-religioso externo con tanta fuerza a finales del siglo VII trajo consigo un cuestionamiento de la identidad propia entre los grupos culturales y religiosos de Europa Central y Europa de Oeste (Whitaker, 2019, p. 29). A partir de este fenómeno histórico, Europa comenzó a construir una identidad supremacista que perdura hasta el día de hoy y tiene su base en una noción de pureza y exclusión tanto lingüística como étnica y -principalmente- pigmentocrática. El racismo

y el proceso de deshumanización fueron indispensables para justificar la esclavitud, pues al asegurar que los individuos no eran humanos, no se rompía ningún precepto cristiano de igualdad entre prójimos (Monteiro-Ferreira, 2018).

México, al ser un país con fuerte herencia peninsular, arrastra desde hace siglos un eurocentrismo que se traduce en desprecio hacia las culturas autóctonas, minimización de las variedades lingüísticas y étnicas existentes, y adoración por todo lo relacionado con “blancura” y el continente europeo (Fomperosa, 2022). Desde este enfoque, reparar en las estructuras racistas que existan en el subconsciente de los alumnos se vuelve un acto fundamental si se busca intervenir su manera de ver el mundo y manera de juzgar a sus compañeros. Desgraciadamente, estas conductas nacen y se reproducen en el seno familiar (Telles, 2014), por lo que la gran mayoría de mexicanos somos programados con estos preceptos discriminatorios desde temprana edad. Desaprender estos parámetros excluyentes es un trabajo continuo que requiere un apoyo permanente donde se eduque, apoye y confronte a los individuos en su proceso de liberación.

Como es de esperar, el racismo es una de las categorías más imperantes en los procesos de bullying dentro de las escuelas (Goldweber et al., 2013) y contrarrestarlo requiere una concientización racial y étnica que debe conseguirse mediante educación crítica y de calidad.

1.1.6.3.1.2 Homofobia.

La homofobia sigue una lógica parecida al racismo en su proceso de exclusión y estigmatización del otro “in-humanizado”. Al igual que el racismo, tiene sus orígenes en la manera cristiana de concebir la vida, utiliza preceptos religiosos para entender el género y busca construir un tejido social deseable manteniendo el orden establecido y resistiendo la influencia de “agentes culturales externos” (Barón-Vioque et al., 2013). La homofobia no es una conducta natural sino una norma aprendida en la infancia, desaprenderla conlleva un proceso de

reconocimiento y aceptación de la diversidad sexual existente en la experiencia humana. Sólo a partir de esto pueden integrarse a los grupos disidentes al núcleo cultural hegemónico de manera positiva e incluyente (Hernández, 2018). En México (Verduzco y Sánchez, 2011) y Argentina (Caminos y Quentrequeo, 2015), el bullying por homofobia es demasiado común y responde a conductas machistas normalizada donde salirse del patrón hegemónico es merecedor de una reprimenda usualmente física y siempre verbal. Las conductas patriarcales en la población latinoamericana están fuertemente instauradas y tienen su raíz, como ya se dijo, en los patrones ideológicos impuestos por la Iglesia católica a través de la Conquista española; el proceso de colonización y dominio del continente reforzaron estas estructuras ideológicas hasta cimentarlas en la esencialidad del hombre mestizo latinoamericano (Caminos y Quentrequeo, 2015).

Romper la discriminación por homofobia es quizá uno de los patrones más complicados en el contexto mexicano, pues está tan normalizada que incluso el lenguaje cotidiano está repleto de expresiones homofóbicas percibidas como algo inofensivo (Sevilla-González, 2007). En la escuela, el trabajo, las reuniones, los programas de televisión e incluso los deportes, pues incluso la FIFA sancionó a la Federación Mexicana de Fútbol (FMF) en 2017 por su uso repetido del grito “¡Eh, puto！”, sanción que se repitió en 2021 y 2023, y que probablemente vuelva a ocurrir en el mundial del 2026, donde México será uno de los anfitriones (Dunbar, 2024).

Incluso después de la pandemia por COVID-19, los casos de discriminación se mantuvieron al alta, como se mostró con los datos del REDIM (2024). Al tratarse de una de las discriminaciones más insidiosas y colegidas del contexto mexicano, es relevante ver cómo su permanencia no parece haber tenido cambio, aunque los grupos en riesgo permanecieran distanciados de sus agresores por un extenso periodo de tiempo (Quezada y Navarro, 2023).

Por todo lo anterior, atender la homofobia presente en los jóvenes a intervenir debería ser una de las prioridades para tratar las categorías simbólicas que tienen internalizadas. Como es posible notar, homofobia no es lo mismo que bifobia, queerfobia (*cuirfobia*) o transfobia; sin embargo, para fines prácticos de este trabajo se engloban todas estas nociones bajo el ala de “homofobia”, para incidir con mayor facilidad en toda noción de discriminación por atracción sexual, de identidad o expresión de género. No tenemos una intención de eliminación (*erasure*) de alguna de estas importantes categorizaciones, sólo buscamos simplificar la temática LGBTQ+ para un grupo de jóvenes que quizá no esté familiarizado con la terminología adecuada.

1.1.6.3.1.3 Gordofobia.

La gordofobia se define como el desprecio, miedo u odio por los cuerpos gordos. Esta discriminación se presenta en primera instancia como conductas denigrantes o comentarios hirientes que dejan en claro lo reprobatorio que resulta tener un cuerpo fuera de la forma y tamaño hegemónicos (Stoll et al., 2022; Ramírez-Torres, 2024). Goffman (1963) clasifica este tipo de estigmatización dentro de los estigmas corporales, que se trata de aquellos que recriminan cualquier desviación de la figura corporal hegemónica (p. 25). Este tipo de violencia suele ejercerse más comúnmente en las mujeres, pero los hombres no se encuentran excluidos.

En los grupos masculinos, la gordofobia suele encubrirse mediante bromas y comentarios hirientes que aparentan un ambiente de juego. Sin embargo, los hombres con obesidad elevada o mórbida expresan en privado su descontento con su autoconcepción y la manera en que suelen ser tratados por sus pares (Rojas et al., 2011). En el caso de las mujeres, la gordofobia recrudece porque se agregan otros factores sociales. Bajo los paradigmas patriarcales de dominación de género, la apariencia corporal masculina suele minimizarse en importancia mientras se cumplan otras categorías del rol de género (Barragán et al., 2018). Para las mujeres, estas condiciones no

son las mismas. No sólo se presentan a veces situaciones de lucha entre ellas mismas a causa de la competitividad por los cuerpos femeninos, bajo el esquema patriarcal, las mujeres son también presionadas socialmente para contraer nupcias y cumplir su rol de individuos gestantes con un “tiempo de vida” limitado (Marcos-Sánchez, 2018). A partir de aquí comienza toda una nueva dimensión de violencia autoimpuesta que tiene por objetivo atraer la atención de algún pretendiente en potencia, por lo que la mujer puede llegar a alterar su manera de hablar, interactuar, pensar o juzgar con base a preceptos ideológicos impuestos a lo largo de su desarrollo (2018: 49).

Bajo este paradigma profundamente misógino que cosifica a las mujeres en una simple búsqueda de varón, la apariencia corporal resulta un elemento fundamental en la victoria o derrota dentro de la interacción social (Adelardi, 2022). Si entendemos, como dice Bourdieu (Dagorret, 2018), que estas categorías de dominación patriarcal internalizadas por los individuos son consecuencia de distintos tipos de violencia simbólica reproducidas desde el núcleo familiar que siguen un estándar eurocéntrico, el análisis y confrontamiento de la gordofobia se vuelve más claro.

En la actualidad, existen colectivos que buscan resistir la marginación (*stigma resistance* para Goffman) nacida a causa del peso corporal de las personas. Este movimiento, llamado *body positive* o también *fat acceptance* (Marcos-Sánchez, 2018), intenta resignificar la gordura para liberarla de sus categorizaciones negativas, afirmando que sólo se trata de cuerpos no hegemónicos donde la *medicalización* (esto es, catalogarla como una enfermedad médica) hace más daño que bien en los individuos al propiciar el estigma, dañar sus niveles de autoestima y producir inestabilidad psicológica y emocional que resultan contraproducentes en el camino hacia la mejora personal, tanto corporal como mental (Adelardi, 2022).

Esta discriminación -al igual que la homofobia y el racismo- nace de una imposición cultural hegemónica por parte de los grupos dominantes. Sea adecuada o no la crítica médica que se realiza a este tipo de cuerpos, no existen razones sociales objetivas por las que un individuo deba agredir a otro sólo por su apariencia física. Algunos autores incluso afirman que se debe evitar completamente hablar sobre cuerpos ajenos a menos que sea en contextos de mucha intimidad o el individuo estigmatizado comience el diálogo por voluntad (Rojas et al., 2011; Rowlinson, 2011; Stoll et al., 2022; Ramírez-Torres, 2024).

Para los fines de este trabajo, entender la gordofobia se vuelve sumamente importante, considerando que existirán siempre, en todo contexto y lugar, personas con cuerpos fuera de lo socialmente “bien visto”, incluidos los espacios escolares.

1.1.6.3.1.4 Capacitismo.

Entendemos el capacitismo como toda conducta de discriminación y rechazo a una persona por alguna discapacidad física o mental. Este tipo de violencia ocurre normalmente en los primeros niveles educativos y debe ser atendido con premura mediante la educación y concientización sobre la diversidad de cuerpos y vivencias que hay en la sociedad (Hehir, 2002). El capacitismo suele venir de una falsa creencia que para vivir de manera plena y satisfactoria el ser humano debe tener, de entrada, las mismas capacidades físicas, lingüísticas o sensoriales que todas las demás personas en el entorno (2002: 13). Este tipo de discriminación se presenta en diferentes niveles: institucional, social y personal.

En el nivel institucional, el capacitismo se muestra en la falta de alternativas y canales para que las personas con discapacidades se desenvuelvan de manera correcta en la sociedad: que puedan ir solos al supermercado, transitar por la vía pública, acceder a edificios, realizar pagos y trámites gubernamentales, etc. Al mismo tiempo, otra manera en que las instituciones pueden

ejercer violencia es la ausencia de escritura Braille en señalética importante, falta de traductores a lengua de señas, nulo apoyo a personas con animales de apoyo o animales guía, entre otras cosas (Toboso, 2017). Si se quiere combatir con esto, deben promoverse iniciativas que financien programas de inclusión y apoyo a las personas con discapacidades, así como jornadas de educación y concientización para la población en general.

Esto último se relaciona con la discriminación a nivel social. Si la gente ignora las dificultades que una persona con algún tipo de discapacidad tiene para habitar en el espacio o valerse por sí misma, no habrá manera en que se exijan mejoras en el espacio público (Hehir, 2002). La discriminación social también sucede recurrentemente en restaurantes o tiendas departamentales, donde se les niega el acceso a ciertas personas por tener alguna capacidad diferente o entrar con algún animal de apoyo.

La discriminación personal es aquella donde se puede incidir con mayor rapidez, pues se trata de cambiar la manera en que las personas se relacionan con la discapacidad, educando en la diversidad y mostrando que, no porque una persona tenga una capacidad diferente, no vale igual que un individuo con todos los medios de desenvolvimiento (*able bodied*) (Toboso, 2017).

En el contexto educativo, el capacitismo puede combatirse mediante la promoción de lecturas inclusivas, la normalización de la discapacidad como una simple manera diferente de existir y la lucha contra las tendencias a marginar y fetichizar al individuo diferente (Sánchez-Rojo, 2023).

1.1.6.3.1.5 Clasismo.

El clasismo se ha convertido en una de las violencias más recurrentes, dañinas y normalizadas en los últimos años (Fernández-García Andrés-Cabello, 2013; Díaz y Moreno, 2016; Roldán-Monroy, 2018). Este tipo de violencia se define como cualquier tipo de

discriminación acontecida por el nivel socioeconómico de una persona en comparación con otra. El clasismo suele estar acompañado y atravesado por muchas otras categorías de estigma que tienen raíces en cuestiones históricas y estructurales. Siguiendo a Bourdieu (Villagra, 2014; Dagorret 2018), entendemos que los individuos habitamos una red inmensa de categorías sociales impuestas desde el nacimiento o aprendidas en la educación. Las razones históricas de la pobreza y posición social no pueden resumirse a las acciones individuales de cada persona a lo largo de su vida. No es coincidencia, por ejemplo, que en los países Occidentales un número importante de personas en condición de pobreza y pobreza extrema sean de grupos étnicos marginados, tengan una tez más oscura y hablen, en muchos casos, una lengua indígena (Roldán-Monroy, 2018). Es a partir de la realidad histórica de una comunidad que comenzarán a estratificarse a las personas según cuántas categorías materiales y simbólicas cumplan. El clasismo presupone que las personas en posición elevadas de la jerarquía son naturalmente acreedoras a ese estatus por el esfuerzo personal realizado, invisibilizando todas las relaciones de poder históricas entre los individuos con los medios para producir riqueza y las personas víctimas de la explotación del capital (Fernández-García y Andrés-Cabello, 2013).

A partir de una lógica de mercado liberal, en la que la meritocracia individualista resulta la única razón aparente de éxito, las personas en estratos bajos resultan estigmatizadas por el aparente fracaso resultado de la falta de esfuerzo. Nacido este estigma, discriminar a personas con base a su posición social resulta normal y hasta “sensato” por la supuesta relación entre trabajo y riqueza (Roldán-Monroy, 2018).

La realidad social no es sólo económica, sino también étnica, lingüística y cultural. Por lo que analizar el clasismo no se reduce a pensar en los ingresos percibidos al mes en una familia, sino también a realizar un ataque contra el modo de vivir, la vestimenta, la pronunciación al

hablar, los valores, la religión, etc., sin olvidar tampoco la influencia del tono de piel y grupo étnico en la mezcla (Díaz y Moreno, 2016).

Con todo lo anterior, el clasismo resulta un tipo de discriminación que abarca, entre otras cosas, la posición social de una persona, sus ingresos mensuales, su jerarquía en el trabajo y la riqueza familiar de la que viene, sin olvidar tampoco la interrelación con los factores étnicos, lingüísticos, de tono de piel y hábitos de consumo con los que interactúa.

Al tratarse de una intervención lectora dentro de uno de los colegios privados con la matrícula más elevada de la ciudad, el clasismo resulta una categoría de análisis y crítica fundamental para entender las interacciones sociales que se realizarán dentro de las sesiones. Concientizando a los estudiantes sobre los daños de la discriminación por cuestiones clase dentro del aula, se puede cambiar la manera en que entienden las interacciones sociales, de tal manera que mantengan una conciencia materialista para más adelante en sus vidas.

Con esta, hemos descrito todas las categorías de discriminación que se tomarán en cuenta en las intervenciones dentro del aula. Hemos hablado de la violencia escolar, del bullying en general y de los diferentes tipos de bullying en particular. Hemos visto las raíces de la violencia simbólica y los mecanismos de estigmatización que resultan de las dinámicas de poder. Toca ahora describir qué es el proceso de normalización, qué es la otredad y cómo debe buscarse la sensibilización de los individuos para lograr una cultura de paz.

1.1.6.4 Normalización.

La normalización de la violencia es una de sus dimensiones más peligrosas. Como ya se explicó, una de las razones por la que la violencia simbólica está tan arraigada en las interacciones sociales es su capacidad de adaptación y permanencia. Cuando ciertas conductas antisociales se han normalizado en el entorno, se vuelve muy complicado cambiarlas, pues llega

el punto en que las personas no lo ven como algo erróneo. Las personas violentadas no ven extraño el percibir acoso o discriminación, y las personas agresoras llegan a no distinguir sus conductas como actos negativos (Cerón, 2011).

La normalización atraviesa un proceso de permanencia que comienza con la presuposición de que existen individuos superiores e inferiores. A partir de ello, la estigmatización de personas indeseadas se entiende como un acto natural y hasta deseable, lo que vuelve a la violencia contra ellas el siguiente paso lógico y esperado en las dinámicas sociales. Cuando este proceso de violencia se extiende en el tiempo y se reproduce sea cual sea el espacio en el que ocurra, la normalización de la actividad llegará naturalmente.

A veces la violencia puede ser tan sutil que la normalización pasa completamente desapercibida. Si en una ciudad nunca han existido banquetas amplias, alumbrado público de calidad ni sistemas de captación y disposición de deshechos, una persona no podría pensar que están siendo violentados sus derechos cívicos ni que está experimentando una desigualdad sistémica. Si un niño es abusado sexualmente desde la infancia por algún familiar y se enmarca el acto como un juego, puede crecer sin identificar hasta muy tarde lo que le pasó. Lo mismo en el ambiente laboral y escolar, si las personas debajo de la autoridad no son críticas frente a las órdenes que deben acatar, la manera en que la figura de autoridad se desenvuelve con ellos o los derechos con los que cuentan como estudiantes o trabajadores, la violencia pasará desapercibida y después se volverá algo cotidiano, incluso a veces necesario, para la interacción diaria (Rocha y Noh, 2016).

Para combatir la normalización de la violencia, se necesita primero identificar las categorías a intervenir, después instaurar un proyecto holístico de educación y concientización que toque los temas principales que afectan la comunidad en particular.

En el contexto de este trabajo, la normalización funcionará como herramienta necesaria para que el bullying se acepte en el grupo estudiantil y se aprenda a vivir con él. Identificar las causas principales por las que la violencia se genera será el primer paso para combatir su presencia.

1.1.7 Otredad

La otredad es un concepto muy importante para comprender el proceso de deshumanización y estigmatización necesario para la aparición del bullying. La otredad se entiende como la diferenciación provocada entre el grupo dominante (*us/self*) y los dominados o externos (*them/other*). El otro sólo existe si uno mismo existe, por lo tanto es importante crear categorías que nos distingan de ellos y nos presupongan superiores, ya sea en cultura, lengua, religión, apariencia física o más (Staszak, 2020).

Históricamente, la otredad se ha identificado principalmente con la división entre Occidente y Oriente, donde debido a esta segmentación se volvía más sencillo criticar, denigrar, exotizar o minimizar las culturas de la India y China (Zapata-Silva, 2008). La otredad fue un mecanismo importante en la racionalización del racismo, xenofobia, imperialismo, esclavismo y colonialismo, pero con el tiempo se comenzó a adoptar el concepto para también tratar las relaciones interpersonales dentro de una comunidad, donde ciertas personas tendrán características físicas o culturales no deseadas (Boivin et al., 2004). La creación de grupos internos y externos facilita la discriminación e incentiva el distanciamiento emocional y humano. Las divisiones impuestas por ideología o temor perjudican la convivencia, presuponiendo que el *otro* es alguien que pretende hacer daño, o que su existencia resulta un peligro para nuestra forma de vida (2004: 71). Romper la noción de otredad conlleva superar nociones racistas,

xenofóbicas, homofóbicas, capacitistas y clasistas, lo cual requiere un trabajo continuo y consciente por parte de la comunidad.

La otredad se reproduce en los medios de comunicación y entretenimiento, por lo que educar sobre sus daños a la juventud actual -permanentemente unida a los aparatos electrónicos- requiere un esfuerzo mayor y vías de acción más inteligentes.

En la intervención lectora que se llevará a cabo, analizar los procesos de otredad y marginación son indispensables para subsanar los mecanismos de violencia simbólica existentes en el grupo.

1.1.8 Cultura de paz

Entendemos la cultura de paz como un estado social en que los conflictos por razones de etnia, lengua, género, sexualidad, religión, ideología o clase han desaparecido (Fisas, 1998; Adunyarittigun, 2017). Este estado se caracteriza por un incremento en la tolerancia por las diferencias y la difuminación entre el *otro* y lo propio, entre “ellos” y “nosotros”. En un espacio con una cultura de paz fuerte la horizontalidad es el estado normal de las cosas (Criado, 1997; Torres et al., 2000), donde el intercambio de ideas será siempre de manera tolerante, empática y abierta, por lo que queda implícito que lograrla requiere un posicionamiento político distinto al generalizado, donde la competencia, jerarquización y discriminación son lo habitual. La educación resulta un punto fundamental en la búsqueda de la cultura de paz, pues a través de ella se logra analizar críticamente las conductas imperantes en una comunidad y cuestionar las violencias implícitas que existen en el lenguaje y las relaciones de poder.

Hernández et al. (2017) identifican tres estados de paz en un entorno: paz negativa, paz neutral y paz positiva. La primera sucede cuando una comunidad mantiene una cohesión estable mediante relaciones de abuso, violencia lingüística, estructuras de poder calcificadas y

discriminación normalizada. Un entorno con paz negativa será aquel donde los conflictos ocurran siempre que algún miembro del grupo conviva directamente con algún otro miembro; al mismo tiempo, la paz negativa presupone una violencia activa que pasó un periodo de normalización donde no se cuestiona la discriminación ejercida de manera cotidiana. La paz neutral ocurre cuando se mantiene una semblanza de normalidad siempre y cuando no se cuestionen los preceptos establecidos, no se toquen ciertos temas en el diálogo y se acepte la existencia de una jerarquía social entre miembros. La paz positiva sucede cuando la comunidad atravesó un proceso de autocrítica y reflexión de las estructuras de poder dominantes y se desenvuelven en un estado de igualdad, empatía, apertura y tolerancia (Hernández et al., 2017, p. 153-158).

En la introducción mencionamos a la “Agenda 2030” de la ONU y algunos de los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS). El objetivo dieciséis lleva por nombre “Paz, Justicia e Instituciones Sólidas”, el cual comprende una de las categorías donde este trabajo también discurre. Según Adunyarittigun (2017), mediante proyectos de literacidad crítica es posible inculcar en los estudiantes las bases necesarias para desarrollar el pensamiento crítico y el cuestionamiento y reconstrucción de las estructuras de poder implícitas en una comunidad. Este autor ve al uso de lecturas con intención social como una herramienta importante en la búsqueda de la conciencia social, pues considera que bien implementado, un proyecto de lectura comunitaria que propicie el diálogo y la discusión es el mejor primer paso para el cambio ideológico en una comunidad (2017: 242). Otros autores (Peña-Collazos, 2009; Fernández-García y Andrés-Cabello, 2013; Díaz y Moreno, 2016) consideran que alcanzar la cultura de paz requiere un trabajo comunitario continuo entre las diferentes ramas institucionales que existen en

una población, como lo son la iglesia, el gobierno municipal, la escuela, los centros recreativos y los medios de entretenimiento locales.

La cultura de paz pudiera parecer algo inalcanzable en primera instancia, pero mientras exista una avance continuo impulsado por los diferentes sustratos de autoridad en un espacio, las condiciones de vida aumentarán día con día. Este trabajo supone un granito de arena dentro de la montaña de actos necesarios para lograrla.

1.1.9 Biblioterapia

Entendemos a la biblioterapia como el uso de lecturas para sanar alguna dolencia psicológica o emocional de una persona en situación vulnerable. A través de los libros y gracias a la interacción entre el texto y el lector, se pretende facilitar el encuentro de las vías de aflicción personales. A grandes rasgos, biblioterapia es “ayudar a través de los libros” (Pardeck y Pardeck, 1989).

Leer sobre temas de bullying no sólo puede ayudar a la concientización sobre esta problemática social en los estudiantes. Aquellos jóvenes que hayan sufrido, sufran o ejerzan bullying en sus compañeros pueden encontrar en la lectura de textos sobre el tema un mecanismo de catarsis y reconocimiento de su propia situación (Anaya-Reig et al., 2024).

Mediante la biblioterapia es más fácil educar e informar a los estudiantes sobre los temas de violencia, acoso y malestar emocional, pues en lugar de enseñarles directamente los conceptos, palabras claves o problemas, ellos mismos los aprenden en su proceso de lectura y apropiación de las historias, consiguiendo cuestionar su propia situación o conductas al compararse con los personajes que observan en el texto (Anaya-Reig et al., 2024).

A la par de leer e internalizar estas historias, si se combinan con actividades de escritura creativa, las posibilidades de éxito aumentan considerablemente, pues se sabe que mediante la

creación literaria se consigue comprender con mayor profundidad los conceptos tratados en una lectura y, por lo tanto, reflexionar en mayor grado sobre la situación actual de uno mismo (Sontag, 2007).

Aunque este proyecto no tiene un enfoque terapéutico, en el proceso de lectura, socialización y diálogo, los alumnos tendrán oportunidad de expresar su descontento, vivencias personales o críticas de manera segura, que combinado con las actividades que se pondrán en las sesiones, podría volverse una suerte de trabajo emocional con el que logren cambiar no solo sus dinámicas sociales, sino sus concepciones emocionales. En estos procesos de cuestionamiento, reconocimiento y memoria, es posible que surjan picos de estrés relacionados con la rememoración de vivencias o reconocimiento de violencias normalizadas. Para estos casos existen los primeros auxilios psicológicos.

1.1.10 Primeros auxilios psicológicos

Como último punto en nuestro marco conceptual debemos hablar sobre los “primeros auxilios psicológicos” (PAP), herramienta de apoyo en momentos de crisis emocional que cualquier persona puede hacer para estabilizar una emergencia psicológica. No se desea que mediante la implementación de estas lecturas y actividades suceda algún momento de mucho estrés o ansiedad en los alumnos -se ha trabajado para que exactamente no suceda eso-; sin embargo, es importante estar preparado ante cualquier eventualidad y los PAP son el instrumento indicado para contrarrestar cualquier crisis (Vigil, 2017).

Los PAP consiste en:

- Presentación: acercarse al individuo en estado de crisis, mencionarle que estás para ayudarlo.

- Alivio y protección: asegurarle al individuo que se encuentra seguro, intentar mantenerlo centrado en el momento presente.
- Contención emocional: se orienta a la persona respecto a espacio y tiempo, se intenta mantenerlo ubicado en la realidad inmediata y se incita a la persona a compartir sus emociones sin ser juzgado.
- Recolección de información: durante esta fase se buscar acceder a la mayor información posible en un corto tiempo. Con ritmo pausado y voz tranquila seguía al paciente con consejos y opiniones.
- Asistencia práctica: luego de entender mejor la situación que sucede, se busca proporcionar consejos prácticos que causen alivio de manera inmediata.
- Reconexión con la red de apoyo: se busca coordinar a la persona con amigos, familiares o personas conocidas que se encuentren cerca.
- Pautas de afrontamiento: después de reconectar al individuo con alguna persona que pueda proporcionar alivio con presteza, se le informa sobre técnicas de relajamiento como respiraciones diafrágmáticas o ejercicios de claridad mental con los que mantenga una mayor estabilidad inmediata.
- Cierre de intervención: luego de seguir los pasos anteriores, la persona que proporcionó los PAP debe informarle al individuo que se retirará, pero no sin antes dejarlo con alguien de su red de apoyo.

Por la naturaleza de esta intervención se mantienen estas y otras estrategias de apoyo entre las herramientas de auxilio inmediato por si se presentara una urgencia en el desarrollo de las sesiones.

1.2 Marco teórico

Considerando el marco conceptual, donde se estipularon las nociones más significativas en este proyecto de intervención y los objetivos para este trabajo, se tomaron distintas teorías que satisfacían la necesidad de sistematizar el enfoque y alcance de esta investigación.

1.2.1 La teoría de la recepción

El enfoque que tomaremos para interpretar las interacciones que se den en el aula al momento de realizar las lecturas será el impulsado por la teoría de la recepción. Chambers y Amieva (2017) la definen como un enfoque que tiene como eje central la manera en que los individuos interpretan y dan significado a los textos que leen, poniendo énfasis en la experiencia del lector como el componente principal en el acto de leer. Mediante este enfoque, el significado del texto no es algo inherente, más bien depende de la interacción entre la obra y el lector, además de que este último se ve atravesado por su contexto particular, emociones, ideología y experiencias. De esta manera, hacer crítica literaria de los textos, según estos autores, implica una suerte de proceso autobiográfico donde el lector pone a relucir su historia de vida al interpretar un escrito. Con la teoría de la recepción podemos ver también que al traer a colación su historia de vida en la interpretación, el diálogo que se genere alrededor de un texto en el círculo de lectura se volverá en cierto modo una plática sobre las biografías de cada estudiante, contrastando y aportando nuevas perspectivas a las experiencias vividas.

Esta teoría sobre la lectura funciona para este proyecto por la naturaleza social de los textos y la interacción esperada. Al no ser lecturas llevadas a cabo en la inmanencia, se necesita un enfoque que propicie el diálogo e intercambio de ideas.

1.2.2 Sociocrítica de Paulo Freire

Es imposible hacer un trabajo de carácter sociocrítico sin considerar a Paulo Freire. De su teoría de la liberación tomaremos nociones específicas de la pedagogía crítica y la pedagogía del oprimido, donde la transformación social se logra a partir de la educación, el diálogo y la emancipación. Bajo este enfoque, los estudiantes, en este caso, coinvestigadores del círculo de lectura, no serán simples receptores pasivos de lo que el investigador pueda proporcionarles, sino que reflexionarán sobre su realidad intentando transformarla y cuestionando la “educación bancaria” que los presupone como entes neutrales ante las problemáticas de injusticia (Freire, 2000).

Esta conciencia crítica debe lograrse saliendo de la “percepción ingenua” de la realidad y entendiéndola como un proceso complejo y multifactorial que afecta todas las facetas de sus vidas: desde su vestimenta, sus preferencias de consumo, su escala de valores, sus nociones de bien y mal, la concepción de justicia, su relación con los trabajadores y personas en estratos sociales “inferiores”, entre muchas otras cosas (2000: 34).

De Freire tomaremos al diálogo como base fundamental para el cambio. Una vez realizadas las lecturas y el proceso de intercambio de ideas, a través del diálogo se debe construir un nuevo conocimiento que sintetice las ideas encontradas en los diferentes puntos de vista de los educandos. De una manera dialéctica y casi materialista, se espera que con la pedagogía crítica se expanda el panorama de concientización social en los alumnos. Pero por supuesto esto no puede quedarse ahí. Freire escribe: “la reflexión sin acción es vacía, mientras que la acción sin reflexión es ciega”. Combinar la nueva perspectiva ideológica sintetizada mediante el diálogo debe ir compaginada con una praxis de liberación y tolerancia (Freire, 1999).

Retomando también a Argüelles (2017) y Cassany (2007), con este enfoque freiriano se busca inculcar el rechazo a la idea de neutralidad educativa y comprender que todo acto de transmisión de conocimiento es un acto político, pues la neutralidad perpetúa el *status quo* y éste se mantiene en la opresión tanto de los vulnerables como de la mayoría silenciosa.

Tomaremos también parte de la teoría de campos de Bourdieu (Moreno, 2006) para interpretar las interacciones que ocurran dentro del salón de clases, así como la teoría del poder de Foucault (1992) para reconocer las jerarquías de poder dentro del salón de clase y la relación entre los alumnos.

1.2.2.1 Antropología de las élites.

Es importante recuperar elementos de la antropología de las élites para el enfoque de este trabajo. Como ya se mencionó, el Colegio Las Hayas es un espacio donde transitan individuos con antecedentes de alto nivel económico y social. Entendiendo que muchos de estos individuos están y estarán en contextos de poder social, político o empresarial, es necesario analizar sus interacciones desde una etnografía de las élites. Diferentes autores (Badaró y Vecchioli, 2009; Shore, 2009; Varea, 2021) mencionan que este enfoque antropológico permite entender con más facilidad qué hace a una élite dentro de un país, cómo es posible abordarla y cómo se logra incidir en su capacidad de poder y hegemonía.

Este enfoque se vuelve una necesidad por el contexto de aplicación de este círculo. Mediante sus preceptos es posible incentivar un cambio en estos grupos sociales tan específicos que produzcan un beneficio para la mayoría en la sociedad.

1.2.3 Psicología social

Esta teoría toma como relevante la interacción social en el proceso psicológico de los individuos. Comprendiendo que este trabajo se desenvuelve en contextos sociales con muchos

actores, la psicología social se vuelve una necesidad para entablar diálogo con las esquinas más profundas de los traumas, miedos e inseguridades de los alumnos que participarán en las sesiones (Moscovici, 1985; Palenzuela, 1992).

Mediante la psicología social se podrán abordar los repuntes emocionales que se susciten en las sesiones y analizar de manera crítica los eventos extraordinarios que se destapen en la interacción social de pares.

Esta teoría psicológica es la mejor con la que contamos para analizar a los individuos de manera individual dentro del contexto de acción.

1.3 Revisión de casos similares

Trabajos de promoción de la lectura enfocados en grupos vulnerables que hayan sufrido violencia escolar se han realizado en muchas ocasiones. Existen propuestas de material de lectura que se han utilizado con anterioridad (Díez, 2010; Cañamares-Torrijos y Navarro-Olivas, 2015; Ruiz, 2021; Jiménez et al., 2022) de las que recuperamos diferentes textos que tenían relación directa con nuestro trabajo sobre violencia escolar.

Entre los proyectos de promoción lectora enfocados en el desarrollo del gusto por la lectura y la lucha contra la violencia más exitosos a nivel internacional se encuentran el “Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar” (SAVE), llevado a cabo en los noventas y principios de los dos mil (Ortega-Ruiz y Rey-Alamillo, 2001); su equivalente en Andalucía, “Andalucía antiviolencia escolar” (ANDAVE) donde se implementó una metodología parecida (Villamizar y Díaz, 2016), el programa “Promoting Alternative Thinking Strategies” (PATHS) del National Gang Center de Estados Unidos, donde se llevan a cabo actividades múltiples de concientización, desarrollo artístico y lucha contra la violencia (Crean y Johnson, 2013); el programa “Olweus Bullying Prevention Program” de la Universidad de Clemson de Carolina del

Sur (Olweus y Limber, 2010) y el proyecto “Sheffield Anti-Bullying” del Departamento de Educación de Reino Unido, el cual continúa vigente y mantiene una alta tasa de éxito (Gaffney et al., 2021).

Todos los proyectos anteriores se tratan de iniciativas fuertemente sistematizadas e institucionalizadas donde utilizan, entre otras herramientas, la lectura como mecanismo de acercamiento a las problemáticas de violencia en el entorno y como un medio de expresión creativa que, al igual que un deporte o alguna actividad para pasar el tiempo, busca alejar a los jóvenes de los espacios nocivos para su desarrollo. Por otra parte, existen proyectos de duración más limitada que buscaron también incidir en las capacidades lectoras y el gusto por la lectura en los jóvenes relacionándolo con el contexto de violencia escolar o simbólica en el que vivían.

O'Donnell et al. (1999) realizaron un trabajo comunitario en Nueva York donde a jóvenes de escasos recursos se les acercó a la lectura y el trabajo social mediante la implementación de una dinámica de lectura donde aprendían sobre la violencia dentro de su contexto y al mismo tiempo impulsaban el gusto de la lectura. Una de las dinámicas realizadas consistió en leerle a personas de la tercera edad que se encontraban en asilos de ancianos. La tasa de abandono de este proyecto fue considerablemente baja y se impulsó el gusto por la lectura en juventudes afroamericanas vulnerables.

Cumming-Potvin (2007) realizó un trabajo de promoción de lectura en jóvenes de una escuela de Australia Occidental donde existían carencias en las capacidades letradas de los jóvenes en secundaria. Su trabajo se enfocó en la implementación de lecturas donde se analizara mejorara la capacidad lectora de los jóvenes a la vez que aprendían sobre la importancia de la empatía y los daños de la violencia escolar.

Romero y Barboza (2012) realizaron un curso con 17 estudiantes universitarios de la UNERMB-Ciudad Ojeda y otro con 26 estudiantes del UNERMB-Cabimas en Venezuela, donde se buscó mejorar la comprensión lectora y el gusto por la literatura en estas dos poblaciones universitarias, demostrando resultados prometedores con la implementación de un enfoque constructivistas en la educación.

Cordi y Masturzo (2013) crearon un proyecto de narración digital en el que abordaron el problema del bullying en las nuevas tecnologías dentro de la Universidad Dominicana de Ohio. En este trabajo, los jóvenes crearon narraciones propias donde describían sus experiencias con el bullying, ya sea como víctimas, agresores u observadores. Cordi y Masturzo utilizaron diferentes cuentos cortos y poemas sobre el bullying, y fomentaron la interacción entre los jóvenes para aliviar los problemas que cada uno tenía en sus vidas personales.

Larrañaga-Rubio y Yubero-Jiménez (2015) utilizaron como base el libro álbum “Nombres Robados” de Tàssies para abordar el tema de la violencia escolar y el suicidio juvenil con alumnos de segundo grado de secundaria de Barcelona. Se impulsó la escritura creativa y la búsqueda de más material de lectura donde identificaran estas problemáticas y se encontraran soluciones. Al finalizar el trabajo encontraron que la mayoría de los jóvenes desarrollaron un gusto por el libro álbum y las lecturas juveniles.

Sánchez-Herrera (2016) realizó un trabajo de tesis doctoral donde analizó las causas, origen y tratamiento de la violencia en las escuelas secundarias de la región Xalapa entre el periodo de 2008-2012. Entre las diferentes estrategias didácticas que realizó se encuentra la implementación de círculos de lectura contra la violencia, donde se impulsó la lectura de cuentos clásicos latinoamericanos en que los jóvenes pudieran identificarse dentro de su contexto de agresión.

Vela-Mora (2019) por su parte diseñó un trabajo de lectura conjunta en una primaria de Jaén, Andalucía, donde se concientizó a los estudiantes sobre las diferencias que existen entre las niñas y niños, las personas de mayor nivel socioeconómico y aquellas que tenían ascendencia marroquí o tunecina. Por medio de lecturas de libro álbum y poemas, se comenzó a familiarizar a los jóvenes con las nociones de otredad y grupos diferentes para que no desarrollen sentimientos de discriminación o jerarquización.

Lara-Reyes y Jarvio-Fernández (2021) realizaron un proyecto de intervención lectora dentro de la comunidad de Mahuixtlán, Veracruz, con jóvenes de entre 14 y 16 años, donde se buscó impulsar el placer por la lectura a la vez que se incentivó la escritura creativa y la reflexión del fenómeno de la violencia que ocurría en esa comunidad.

Jiménez-Yagües (2022) implementó un proyecto de lectura con alumnos de tercero de secundaria de una escuela en Almería, España. El proyecto consistió en la lectura de fragmentos del libro “Invisible” de Eloy Moreno y la realización de dinámicas de trabajo con las que mejorar la comprensión lingüística de los alumnos, así como ayudarlos a entender el acoso escolar y reconocer la necesidad de la inteligencia emocional.

Pedrajas-Medina (2024) realizó un trabajo similar con jóvenes de primaria en Jaén, Andalucía, pero con un mayor enfoque en entender las causas de por qué surge el bullying en primer lugar. De manera similar, Vela-Mora (2019) realizó una propuesta de trabajo donde se combinó el uso de literatura, proyecciones audiovisuales y otros medios para incentivar a los jóvenes a la lectura y acercarlos al concepto de bullying.

Estos son algunos de los proyectos de intervención lectora y bullying consultados para este trabajo. Observamos que existe un solapamiento, es decir, una similitud, clara entre la metodología, alcance, teorías y material de lectura con algunos de ellos.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Este proyecto de intervención lectora se realizará en el Colegio Las Hayas, sección bachillerato (30PBH0413M), del municipio de Coatepec, más específicamente, en la comunidad de La Pitaya. Las sesiones se llevarán a cabo en la biblioteca del colegio de las 3 a las 4 de la tarde los jueves de cada semana. El grupo consiste en 8 mujeres y 7 chicos de entre 15 y 17 años. Se tendrán diez sesiones planeadas con la posibilidad de expandirse hasta doce. La intención detrás de este trabajo es acercar la literatura a un grupo de estudiantes de bachillerato mediante la lectura de textos sobre la violencia, el bullying y la conciencia social, buscando propiciar el pensamiento crítico y la empatía para alcanzar una cultura de paz. Se espera tener un desarrollo en la percepción social de los jóvenes que se vuelva un cambio positivo para su futuro.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 El problema general

Como se mencionó en la introducción, el problema de la lectura en México es actual y urgente. Según datos del Módulo sobre Lectura, MOLEC por sus siglas, (INEGI, 2024; REDIM, 2024) y el OCDE (Torres, 2023), los niveles de lectura en la población en general han tendido a la baja desde hace años. Resulta preocupante que una de las habilidades más fundamentales en el desarrollo de ciudadanos con conciencia crítica, sensibilidad y compromiso social no sea prioridad para las administraciones recientes.

Según Carrasco Altamirano (2006), una manera de evaluar los logros lectores de un país es atender a tres marcadores: uno internacional, otro nacional y un último local. El marcador internacional corresponde a la ya conocida prueba PISA, donde se compara el desempeño de

estudiante de 15 años en los diferentes países miembros de la OCDE. El nacional hace referencia a la -actualmente extinta- propuesta por parte de la SEP para medir los perfiles lectores en las diferentes escuelas del territorio nacional y la última tiene que ver con lograr cuantificar las manifestaciones esporádicas de pequeños grupos lectores en contextos locales.

La OCDE define la competencia lectora como la capacidad del individuo de apropiarse de los textos a través de la reflexión, la comprensión y el interés que se muestre para lograr adquirir conocimientos e influir en la sociedad (INEE, 2017). Según todos los marcadores que tenemos a disposición, la competencia lectora en el país ha bajado en gran medida en los últimos diez años.

Gracias al MOLEC del INEGI, tenemos datos más concretos respecto a la lectura en el país. De la población alfabetizada, en 2024 30.4 % se considera no lectora, un aumento en comparación con el año pasado. Como se sabe, el acercamiento a los libros en la infancia suele ser un punto fundamental en la creación de futuros lectores. De la población alfabetizada no lectora, 61.1 % reportó que no habían libros dentro de su casa cuando eran pequeños, 68.2 % reportó que nunca vio a sus padres o tutores leer, y 85.6 % reportó que nunca lo llevaron a alguna biblioteca o librería (INEGI, 2024). La diferencia con la población alfabetizada lectora es marcada y profunda, habiendo una variación de al menos veinte puntos por cada categoría.

Entre la población lectora se mantiene la tendencia de los años pasados, donde el material favorito de lectura se trata del libro (50.2 %), seguido por los periódicos (49.4 %) y las revistas (47.2 %). La razón por la que se decide leer mantiene una tendencia similar a los otros años, donde la principal razón es el entretenimiento (41.4 %), seguido por el trabajo o estudio (23.4 %) y por cultura general (23.2 %).

Como se observa, la tendencia de lectura va hacia la baja. Esto más que demostrar que los lectores están desapareciendo en el país, muestra que la estratificación y brecha cultural cada vez es más marcada. Entendiendo la intersección que existe entre capital cultural y económico, será en su mayoría las élites y gente de las urbes centralizadas donde se concentre en mayor medida la actividad literaria (Varea, 2021). Por lo tanto, lo que demuestran los niveles bajos de lectura en la población no es más que el acrecentamiento de las desigualdades estructurales del país. Ante estos datos queda por entendida la necesidad de promocionar la lectura (o el placer por la lectura) si se busca mejorar los indicadores sociales de la mayor parte del país.

2.1.2 El problema específico

En el apartado anterior se explicó a profundidad las diferentes estadísticas relacionadas a los niveles de lectura en la población mexicana en general. Atendiendo al contexto estatal, la prueba PLANEA 2017 evaluó las habilidades en Lenguaje y Comunicación de más de 43,400 estudiantes de bachillerato de la entidad. Entre los aprendizajes clave de la evaluación se encontró su capacidad de análisis de textos argumentativos, expositivos y literarios. Los niveles de logro de los estudiantes, esto es, la calificación que podían alcanzar se dividió en cuatro categorías (I, II, III, IV), según el grado de conocimiento que alcanzaran (PLANEABD, 2024).

Los resultados apuntaron a que 29.5 % de los estudiantes que están por egresar de la educación Media Superior no logran pasar del Nivel I en cuanto a su comprensión de textos, tanto argumentativos, como expositivos y literarios. En el Nivel II se encuentra otro porcentaje amplio de la población, 27.7 % de los estudiantes no logra analizar a profundidad los textos, su estructura, la voz narrativa, personajes y demás categorías. En el Nivel III existen mejores cifras, pues 30.6 % de los alumnos logra comprender la función de la lengua, los diferentes géneros literarios, las referencias entre otras categorías. Por su parte, en el Nivel IV se encuentra tan solo

12.2 % de los estudiantes de Media Superior, logrando el mayor análisis de los textos, la lectura crítica, la comprensión de ideas estructuradas y el conocimiento de vocabulario de carácter técnico. Si se compara con los resultados de PLANEA 2016, se observa que los Niveles I y II cuentan ahora con mayor grado porcentual (24.2 % y 23.8 % respectivamente), mientras que por su parte los Niveles III y IV disminuyeron (SEP, 2024).

Por supuesto, estas evaluaciones no son equivalentes perfectos que evalúen directamente el grado de lectura y los hábitos lectores de la población joven. Pero a falta de estos estudios, la evaluación PLANEA sirve como ejemplo para mostrar en qué nivel se encuentra la capacidad lectora de la población. Aunque no hay evaluaciones más recientes (se tiene contemplado realizar una en 2025) debemos sospechar que, según lo demostrado por el MOLEC, los índices de lectura en la población estatal han disminuido paulatinamente, por lo que más jóvenes estarán ahora en los Niveles I y II de esta evaluación.

A lo anterior se suman los índices de acoso y violencia escolar que también van a la alta a todo lo largo y ancho del país (REDIM, 2024; Torres, 2024). Éstos en general han aumentado de 22.1 % en 2023 a 28 % en 2024. En todas las categorías (violencia verbal, violencia psicológica y violencia física), la REDIM reporta aumentos significativos en la población entre 12 y 17 años.

Por lo tanto, tanto el problema de la falta de lectura en los jóvenes como la presencia de violencia en las aulas se mantienen como cuestiones fundamentales en los estudiantes de bachillerato en la actualidad. Con este trabajo se pretende intervenir las diferentes categorías internas de esta población para mejorar los indicadores de ambas cuestiones.

2.1.3 El problema concreto

Tomando de base los cuestionamientos expresados en los subtemas anteriores, se realizó una evaluación diagnóstica en la población con la que se trabajará. Los resultados demostraron

que 32 % de los jóvenes afirmaron haber sufrido algún tipo de violencia en la escuela en los últimos 12 meses, en mujeres el porcentaje fue de 20 %, mientras en varones de 46 %. Se decidió por no ahondar en qué tipo específico de violencia sufrieron para proteger la privacidad de los estudiantes.

Respecto a su gusto por la literatura, 49 % reportó no tener el hábito de la lectura. De 51 % que dijo sí tenerlo, 38 % mencionó que suele leer libros de literatura – en especial juvenil – mientras que 25 % dijo disfrutar del cuento corto y 12 % de la poesía. Un estudiante en particular mencionó que le interesa la filosofía y ha leído textos de Platón.

Con estos datos partimos de una caracterización de grupo polarizada, donde la mitad se reconocen lectores, mientras la otra dice no tener el hábito y una tercera parte afirmó sufrir algún tipo de violencia en el último año. A partir de estos datos podemos pensar en el problema concreto principal como la falta de lectura y la falta de conciencia y sensibilización en este grupo de jóvenes de bachillerato.

2.2 Justificación

La justificación de este trabajo puede dividirse en cuatro facetas: justificación social, metodológica, institucional y personal. La faceta social se refiere a todo lo que se ha comentado a lo largo del escrito respecto a la falta de lectura en la población mexicana en general y los jóvenes de preparatoria en particular. Los proyectos de promoción de la lectura son un primer intento estructurado por vencer las tendencias a la baja de la lectura en la sociedad mexicana. Por las carencias existentes en los planes educativos y la falta de sustento en los núcleos familiares, un trabajo de este tipo adquiere importancia, más cuando se toma en cuenta el enfoque centrado en la violencia, discriminación y acoso escolar que experimentan los jóvenes.

La segunda faceta responde a la utilidad de una metodología para la aplicación de proyectos de intervención lectora en jóvenes estudiantes con enfoque en la violencia y emancipación. Mediante la estructuración, paso a paso, de los elementos necesarios para crear un proyecto de lectura (desde el material de lectura hasta el enfoque teórico, desde las actividades hasta los mecanismos de evaluación) se consigue crear “plantillas” a las que proyectos a futuro pueden acceder para ejecutar también intervenciones lectoras en nuevos contextos de aplicación.

La tercera faceta refiere a la razón institucional, que se trata de la intención de sumar a los trabajos de promoción lectora de esta casa universitaria, a las búsquedas de intervención universitaria, y a estrechar lazos entre la universidad y la sociedad civil.

Desde la última faceta, este tipo de proyectos sirven para sistematizar los pasos a seguir, no sólo en la aplicación de un círculo de lectura para combatir el bullying, sino también para acceder a bibliografía que puede generar una catarsis en individuos que hayan sufrido alguna violencia dentro del aula. De manera personal, este investigador sufrió y ejerció bullying en diferentes etapas de su vida estudiantil, por lo que realizar un trabajo que pueda generar un beneficio hacia otros estudiantes resulta una propuesta atractiva.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Promover el placer por la lectura leer en adolescentes de un bachillerato del municipio de Coatepec, Veracruz, a través de actividades dentro de un círculo de lectura de textos que aborden temas como la violencia, la desigualdad social, la marginación, las injusticias sociales y el bullying en jóvenes, con el objetivo de fortalecer una cultura de paz.

Con ello se busca incidir en aquellas perspectivas ideológicas, sociales y personales que puedan afectar la manera en que se relacionan con las personas vulnerables de su entorno. A

través de actividades, diálogo horizontal y reflexión personal, se espera propiciar un cambio en el pensamiento que se traduzca en una emancipación y liberación de posicionamientos dañinos por parte de estudiantes que puedan realizar agresión, y de ideaciones negativas y de minusvaloración en los jóvenes que puedan sufrir esta agresión. El objetivo es mejorar los índices de lectura en el grupo a la par de lograr acercarse a una cultura de paz mediante el diálogo.

2.3.2 Objetivos particulares

Los objetivos particulares que se espera lograr en esta intervención son los siguientes:

- Aumentar los índices de lectura en la población con la que se trabajará.
- Crear nuevos lectores mediante la incentivación del gusto por la lectura en jóvenes que no tienen el hábito
- Mejorar los grados de lectura crítica y reflexiva mediante la implementación de actividades basadas en los textos seleccionados en la cartografía lectora
- Concientizar sobre las injusticias y privilegios que existen en su contexto mediante la reflexión crítica de las estructuras simbólicas que atraviesan sus interacciones sociales
- Comenzar el proceso de desarrollo de una cultura de paz dentro del grupo específico de estudiantes

Estos son algunos de los objetivos que se esperan conseguir mediante esta intervención lectora. A través de las sesiones y en el transcurso de las semanas, se busca que los jóvenes mejoren en cada una de las categorías a las que corresponde cada objetivo particular.

2.4 Hipótesis de intervención

La hipótesis de partida de este proyecto de intervención es que a través de un círculo de lectura crítica enfocado en textos sobre violencia, discriminación y bullying se podrá fomentar el

desarrollo de una conciencia crítica, empática y tolerante con la otredad, mediante la cual personas que llegaron a realizar agresión y personas que fueron víctimas de violencia puedan cambiar su autoconcepción y caminar hacia una cultura de paz libre de estigmas y de carácter más horizontal.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

Como se dijo en la introducción, este proyecto de investigación tiene su base en la Investigación Acción-Participativa (IAP). La IAP se caracteriza por tener un enfoque cualitativo que combina la investigación científica con la social y suele utilizarse en investigaciones de corte antropológico, administrativo, educativo, psicológico, entre otros. Según Piñeiro-Aguiar (2015), algunas de sus características principales son la participación activa de los sujetos de estudio, el aprendizaje colectivo, la horizontalidad entre los individuos del grupo y que se lleva a cabo dentro de contextos del mundo real, no en un ambiente controlado y estéril de improvisación humana.

La participación activa de los sujetos a estudiar es muy importante, pues de esta manera dejan de ser simples objetos de estudio neutrales y se convierten en una suerte de “coinvestigadores”, volviendo al investigador principal un igual entre compañeros y propiciando la horizontalidad en el diálogo e intercambio de ideas. Colmenares (2012) menciona tres tipos de IAP según qué tanto intervenga el investigador en el grupo y qué tanta autonomía tengan los individuos en su actuar. En el primer tipo, de corte más técnico, el investigador controla la mayoría de los eventos que se desarrollarán en la investigación, así como el flujo de información y los roles a actuar. En el segundo se hace hincapié en el diálogo y la reflexión de las prácticas realizadas, buscando generar conocimiento a partir del tipo de interacciones sociales que existen

en el grupo. El tercer tipo, que nos interesa a nosotros, tiene su enfoque en el cambio de los paradigmas sociales a partir del pensamiento crítico y los actuares emancipatorios.

Bajo esta visión, los individuos se vuelven conscientes de las estructuras emocionales, históricas y autoritarias de su entorno que dificultan la emancipación y el cambio de paradigma en los miembros del grupo. Como se observa, este último enfoque debe mucho a Freire y su pedagogía crítica.

Colmenares (2012) menciona también que es común que a lo largo de la investigación cambie el tipo de modalidad a consecuencia de la autonomía en los individuos y la generación de conocimiento, lo cual es de esperar en una investigación que se realiza con sujetos vivos inmersos en un contexto social y un periodo específico.

De esta manera, podemos entender a la IAP como un enfoque que propicia la horizontalidad entre los participantes, que considera a los sujetos de estudio cocreadores de conocimiento y que busca -en algunos tipos de investigación- la emancipación de los miembros del grupo mediante el cambio de paradigmas y la forma en que se observa el mundo.

Uno de los beneficios de la flexibilidad de la IAP es que permite el uso de audio, cuestionarios, videos, fotografías, etc., para la recolección de datos dentro del grupo de trabajo, como menciona Colmenares (2012), bajo otros enfoques menos cualitativos, las herramientas del investigador son menos diversas y más rígidas. Esta diversidad permite que se enlacen con mayor facilidad los datos arrojados por las actividades a lo largo de la intervención, considerando que estas deben ser de naturaleza participativa, recursiva, cohesionada y explicativa. Gracias a este tipo de enfoque y actividades se vuelve más sencillo medir el progreso del grupo en los indicadores a investigar.

Con lo anterior queda claro por qué el enfoque IAP es el más adecuado para este proyecto de intervención lectora. En un grupo de estudiantes de bachillerato es necesario propiciar un ambiente de horizontalidad donde los jóvenes, a través de las lecturas y actividades realizadas, desarrollen su conciencia crítica sin limitaciones del tipo formal o jerárquicas. Se espera que con la injerencia del investigador, se encamine el discurso hacia la emancipación y la germinación por el placer de la lectura. Este enfoque volverá también más sencilla la tarea de recolectar datos y catalogar el progreso de los jóvenes a intervenir.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

Según cifras de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), existen en la región conurbada de Xalapa-Coatepec 97 bachilleratos. De estos 51 son públicos y 36 de carácter privado. El Colegio las Hayas (30PBH0413M) tiene como distintivo ser de las instituciones con las colegiaturas más altas entre todos los bachilleratos del municipio. Bajo esta premisa, un proyecto de intervención lectora en esta institución debería conllevar resultados interesantes. Siguiendo a Bourdieu y sus conceptos de *capital cultural* y *capital intelectual*, los grupos sociales con mayor poder adquisitivo debería tener una mayor facilidad para adquirir y producir un tipo de cultura más alineada a la hegemónica. Si esto es cierto, los estudiantes del Colegio Las Hayas (30PBH0413M) deberían estar más familiarizados con la literatura, las artes, la música y otras expresiones artísticas. En el colegio existe una biblioteca con amplias mesas, equipo de cómputo y cientos de libros. Entendiendo que muchos -no todos- los estudiantes de esta institución provienen de contextos de privilegio económico e histórico, resulta sensato suponer que exista un traslape entre el capital económico y el capital cultural de estos individuos.

Sin embargo, como se adelantó en la introducción, muchos estudiantes de esta institución cuenta con becas de hasta 100% o una amplia red de apoyo para solventar los costos de la

colegiatura. Este contraste entre dos grupos sociales tan dispares conviviendo en un mismo espacio resulta en cuestionamientos respecto a los niveles de adopción y gusto por la literatura. ¿Estudiantes con ciertos antecedentes históricos y familiares son más propensos al disfrute artístico que otros?

Como se ha venido repitiendo a lo largo del protocolo, la literatura es benéfica para todos los ámbitos de la vida social. Es sabido que históricamente, muchos egresados de esta casa educativa han terminado en puestos de poder en las diferentes estructuras jerárquicas de la sociedad xalapeña. Si a individuos de este estilo se les inculca el placer por la lectura y, especialmente, la conciencia crítica sobre las desigualdades, la violencia y la empatía con la otredad, los beneficios potenciales que pueden resultar son inmensos.

Por lo anterior, una intervención lectora con perspectiva emancipadora y crítica como la propuesta en este trabajo puede ser un primer paso hacia una sociedad más justa y equitativa hacia los diferentes grupos marginados e históricamente olvidados por las instituciones.

3.3 Estrategia de intervención

La planeación de esta intervención se dividió en tres partes. Primero se aseguró el espacio y la institución donde se trabajaría. Para ello se tuvo una entrevista con el encargado del Área de Lengua e Inglés de la sección bachillerato el Mtro. Mario Aguilar y después se llevó la propuesta de proyecto al Consejo Técnico de la institución. Luego de confirmada la posibilidad de llevar a cabo la intervención y obtenido el consentimiento, se hizo la invitación a los estudiantes a través de la impresión de un cartel (Apéndice A) que se pegó a lo largo del colegio. Se pactó la fecha para comenzar el círculo al 28 de noviembre del año en curso y se proyectó su conclusión para el 20 o 27 de febrero de 2025, según como se desenvuelvan las actividades. Las primeras tres sesiones se realizarán dentro de uno de los salones del área de bachillerato, el resto se realizarán

en la biblioteca de la institución. El tiempo para cada sesión se acordó en 50 minutos con posibilidad de extenderse hasta hora y media según como se presenten las condiciones en cada sesión. La primera sesión consistió en un examen diagnóstico para conocer los hábitos de lectura y el acercamiento que tienen los estudiantes a la literatura, se realizaron dos lecturas gratuitas y se invitó al diálogo y reflexión acerca del concepto de bullying y acoso. Para llevar un registro de las actividades implementadas, además de datos importantes que surgirán a lo largo de las sesiones, se tiene en todo momento una libreta para anotar las cosas más relevantes que se comenten en las sesiones. Aunque no hay posibilidad de grabar las sesiones, se cuenta con la plataforma Google Classroom para compartir las lecturas de la siguiente sesión y abrir el canal para retroalimentación directa con los jóvenes.

Las sesiones se dividen en tres grandes secciones: “Violencia desde el núcleo” (4), “Lo que hacemos a los demás” (3) y “Discapacidad y exclusión” (3). En la primera sección (que consiste de las primeras cuatro sesiones) se hablará directamente sobre la problemática de la violencia atendiendo a sus orígenes en el hogar mediante la lectura de cuentos y fragmentos de libro a fines al tema (la cartografía lectora cuenta con diferentes opciones de textos si el grupo no parece responder a las primeras propuestas); en la segunda sección se tocará el tema de la violencia en contextos escolares y sociales y cómo se reproduce mediante nuestros actos; en la tercera sección se verá cómo esta violencia se ejerce en los grupos más vulnerables de la sociedad y cuáles son nuestras actitudes que marginan y excluyen a estas personas.

Los textos seleccionados abundan en el cuento y fragmento de libros, aunque también se recolectaron diversos poemas relacionados con la violencia y la marginación. Los géneros que cruzan estos textos van desde el realismo mágico hasta el terror, desde lo romántico hasta lo fantástico.

Entre las estrategias que se usarán en las sesiones está la reescritura del final de algunos cuentos, decir en cien palabras de qué trata el texto y cuál es nuestra opinión, contrastar interpretaciones dentro de la sesión y llegar a un consenso que se redactará después, la lectura grupal, la lectura en voz alta y la lectura por equipos entre otras.

Se contempla para la última sesión de la intervención realizar otros dos cuestionarios donde se mida, en el primero, qué tan llamativas les pareció las lecturas, qué tanto más ánimo tienen ahora hacia la literatura y en qué evolucionó su percepción de este medio, mientras que en el segundo se medirá cómo evolucionó su perspectiva del bullying, qué piensan de los grupos marginados de la sociedad y qué creen que puedan hacer ellos para aliviar las injusticias que observan día con día.

3.4 Metodología de evaluación

Para este trabajo se contemplaron diferentes instrumentos para evaluar la evolución y desempeño de los miembros del círculo de lectura. En la primera y la última sesión se pondrán dos cuestionarios para evaluar qué tanto ha cambiado la perspectiva que tenían los chicos sobre la literatura, sus hábitos lectores y su gusto por la lectura. En la última sesión se implementará también un cuestionario para conocer su cambio de visión respecto al bullying y el acoso además de su sensibilización respecto a las diferencias en los caminos de vida que tienen sus compañeros respecto al suyo. Con este cuestionario se observará cómo evolucionó su pensamiento y si han logrado reconocer las estructuras e ideologías que los atraviesan y los hacen preconcebir a las personas de cierta manera.

A lo largo de las sesiones se hará uso del diario de campo para observar los eventos que ocurran dentro del aula y puedan considerarse para el análisis final del grupo. También se tomará en cuenta los productos de cada actividad que los alumnos realizarán a lo largo de las sesiones.

Con todo lo anterior (cuestionarios, diario de campo, productos de las sesiones) se hará el reporte final de la intervención con sus conclusiones y resultados.

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.

Tabla 1. Actividades y productos

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de cartografía lectora.	Se compilarán las lecturas seleccionadas para el proyecto de intervención lectora según los lineamientos de esta.	Cartografía lectora elaborada.	3 8
Elaboración de protocolo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto integrador I.	Protocolo aprobado.	
Aplicación de instrumento diagnóstico.	Se realizará un cuestionario previo al inicio de la intervención donde se conocerán los niveles de lectura en el grupo, su conocimiento sobre la violencia y sus preferencias lectoras.	Datos cuantitativos para tablas.	1
Intervención.	Se harán diez sesiones de intervención lectora una vez por semana los días jueves.	Productos escritos por parte de los alumnos.	10
Diario de campo.	Se llevará un diario de campo en el que dejar constancia de cómo va evolucionando el grupo, cómo están reaccionando a las lecturas y qué información de valor resalta a partir del diálogo y actividades.	Diario de campo organizado.	10
Cuestionario final.	Se implementará un cuestionario final en el que se observe si los estudiantes aprendieron algo relacionado con la violencia y el bullying. También	Informe de datos.	2

	se realizará un cuestionario sobre su gusto por la literatura y sus hábitos lectores para mostrar si existió un cambio.	
Captura de datos.	Se hará un registro estadístico de los datos obtenidos en las sesiones de intervención.	Gráficas y tablas con los datos. 6
Análisis de resultados.	Se elaborarán las conclusiones obtenidas.	Resultados de investigación. 8
Redacción del trabajo recepcional.	Se realizará la redacción del trabajo final con base a los datos obtenidos y las recomendaciones del tutor y el director.	Trabajo recepcional. 16
Examen de titulación.	Se realizarán las gestiones pertinentes para presentar el examen de titulación.	Certificado y título. 5

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

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



- I. Elaboración de protocolo
- II. Elaboración de la cartografía lectora
- III. Delimitación y gestión de grupo
- IV. Planeación de actividades del Proyecto de intervención
- V. Aplicación de instrumento inicial
- VI. Intervención
- VII. Cuestionario final/ entrevistas
- VIII. Capturar datos
- IX. Análisis de resultados
- X. Redacción de documento recepcional
- XI. Movilidad estudiantil
- XII. Gestión y presentación de examen.

REFERENCIAS

- Adunyarittigun, D. (2017). Building a culture of peace through critical literacy with the net generation. *PASAA*, 54(1), 235-263.
- Álvarez-Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy?. *Información, cultura y sociedad*, (35), 91-106.
- Anaya-Reig, N., Martín-Gallego, C., Calvo-Fernández, V., y Calderón-Cisneros, J. (2024). Biblioterapia para prevenir el acoso: Una revisión sistemática. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (22).
- <https://doi.org/10.46661/ijeri.8299>
- Andrade-Bernal, J. (2015). *Factores de riesgo asociados al bullying en adolescentes*. Universidad Veracruzana.
- Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Argüelles, J. D., y Herrera, I. B. (2012). *La lectura: elogio del libro y alabanza del placer de leer*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?: el poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Océano Travesía.
- Badaró, M., y Vecchioli, V. (2009). Algunos dilemas y desafíos de una antropología de las élites. *Etnografías contemporáneas*, 4(4), 7-20.
- Barón-Vioque, S., Cascone, M. y Martínez Valle, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, Vol.50 Núm. 3 837-864
- Barragán, R., Rubio, L., Portolés, O., Asensio, E., Ortega, C., Sorlí, J. y Corella, D. (2018). Estudio de investigación cualitativa sobre las diferencias entre hombres y mujeres

- en la percepción de la obesidad, sus causas, abordaje y repercusiones para la salud. *Nutrición Hospitalaria*; 35(5): 1090-1099. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.1809>
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo XXI de España Editores.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Escritura y sociedad. *Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139.
- Berdeal-Vega, I. B., Ramos-Reyes, A. T. y Gutiérrez de la Cruz, I. (2022). La lectura dialógica: alternativa de intervención para la formación de una cultura de igualdad de género y la no violencia. *Revista Conrado*, 18(85), 142-150
- Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., y Valkenburg, P. M. (2024). Social Media Use and Adolescents' Well-Being: Developing a Typology of Person-Specific Effect Patterns. *Communication Research*, 51(6), 691-716.
<https://doi.org/10.1177/00936502211038196>
- Blanco, A. G. (2007). Foucault y la teoría de la literatura. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, 13, 1-12.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Editorial Norma
- Boivin, M., Rosato, A., y Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bravo-Romero, B y Márquez-Ochoa, M. (2020). *Consecuencias psicológicas del bullying en adolescentes*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Santa Marta. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/18304>
- Burawoy, M. (2019). *Symbolic violence: conversations with Bourdieu*. Duke University Press.

- Calderone, M. (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, 9, 59-65.
- Caminos, M., y Quentrequeo, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *PSOCIAL*, 1(2).
- Cañamares-Torrijos, C. y Navarro-Olivas, R. (2015). Selección de lecturas para la prevención del acoso escolar (bullying). *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*13, p. 39-54.
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula: de innovación educativa*. 2007;(162): 18-22.
- Cassany, D., y Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cervera-Rodríguez, A., Hernández-García, G., Pichardo-Niño, C., y Sánchez-Lobato, J. (Coord.). (2007). *Saber escribir*. Aguilar, Santillana Ediciones Generales.
- Chambers, A., y Amieva, A. T. (2017). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=751860>
- Chihu-Amparán, A. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Polis*, 98, 179-198.
- Cordi, K., y Masturzo, K. (2013). Using literature and digital storytelling to create a safe place to address bullying. *Voices from the Middle*, 20(3), 21-26.
- Crean, H. F., y Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American journal of community psychology*, 52, 56-72.
- Criado, E. M. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Reis*, 81-112.

- Crocker, J., y Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological review*, 96(4), 608-630.
- Cumming-Potvin, W. (2007). Scaffolding, multiliteracies, and reading circles. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 483-507.
- Dagorret, D. (2018). *Bourdieu, la violencia simbólica y la dominación*. UNLP.
https://www.academia.edu/35912142/Bourdieu_la_violencia_simb%C3%B3lica_y_la_dominaci%C3%B3n
- de Agüero-Servín, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria (rdi)*, 21(4). doi:
<http://doi.org/10.22201/cuaied.16076079e.2020.21.4.2>
- Díaz, A., y Moreno, M. (2016). Violencia y acoso escolar. Construir la convivencia desde la educación para la paz, en *Las violencias en los entornos escolares*. Universidad de Guadalajara.
- Díez, M. D. (2010). Literatura y educación en valores: relatos de intriga y violencia de género. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, 5(1), 10-20.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I Don't Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63–79.
<https://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995>
- Dunbar, G. (2024). Mexico and FIFA go back to sports court in decade-long dispute over curbing soccer fans' gay slurs. AP News. <https://apnews.com/article/world-cup-mexico-fifa-fan-discrimination-cc97060e8de28f0632d60bd51724d38c>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., y White, H. (2021). *Anti-bullying programmes*. Youth Endowment Fund

- Fernández-Francisco, M. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-García, T., y Andrés-Cabello, S. (2013). La violencia escolar se sienta en las aulas: una reflexión sobre sus causas, consecuencias y vínculos sociales. *Trabajo social UNAM*, (4), 106-121.
- Fomperosa, B. Q. (2022). Actitudes eurocentristas y pigmentocracia en el mexicano: Representaciones sociales en la cultura mexicana. *Memorias del Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e innovación*, 9(2), 10-14.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. 3º edición. Madrid: La Piqueta
- Freire, P. (1998). La importancia del acto de leer. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (15), 81-89.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Furlán-Malamud, A. (1992). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia. *Acciones, Actores y Prácticas Educativas, La Investigación Educativa en México*, 243-407.
- (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 631-639.
- (2012). Inseguridad y violencia en la educación: Problemas y alternativas. *Perfiles educativos*, 34(SPE), 118-128.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70
- Garrido, F. (1999). Cómo leer mejor en voz alta. *SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal*, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

- Garrido, F. (2013). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre Lectura y Formación de Lectores*. Ariel Practicum.
- Gee, J. P. (2012). What is literacy?. En *Language and linguistics in context* (pp. 257-264). Routledge.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of Spoiled Identity*, New York: Simon & Schuster Inc.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., y Bradshaw, C. P. (2013). Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bullying involvement. *Journal of youth and adolescence*, 42, 206-219.
- Gómez, M. S. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (107), 39-64.
- Gregory, A., y Cahill, M. A. (2009). Construyendo literacidad crítica: formas autorreflexivas para el currículo y la pedagogía. *Critical literacy: Theories and practices*.
- Grosfoguel, R. (2016). What is Racism?. *Journal of World-Systems Research*, 22(1), 9–15.
<https://doi.org/10.5195/jwsr.2016.609>
- Delgadillo-Guzmán, L. y Argüello-Zepeda, F. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*, 9(3), 65-80.
- Dorantes-Carrión, J., Ojeda-Ramírez, M. (2023) El cyberbullying. Un análisis de la opinión y representaciones sociales entre estudiantes universitarios en Cabrera, D., Lesta, M. (Eds.). *Imaginarios tecnológicos*. (pp. 74- 101). Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

- Hernández, I., Luna, J., y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- Hernández, J. D. (2018). Bullying por orientación sexual entre estudiantes masculinos. *Criterio Libre*, 16(29), 205-219.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- İdil, Ş., Gülen, S., y Dönmez, İ. (2024). What Should We Understand from PISA 2022 Results?. *Journal of STEAM Education*, 7(1), 1-9.
<https://doi.org/10.55290/steam.1415261>
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS* 5: 42–55.
- Jiménez, S. Y., Rubio, E. L., Olivas, R. N., y García, S. S. (2022). Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 3.
- Jiménez-Yagües, R. (2022). *El tratamiento del bullying a través de un texto literario: desarrollo de una unidad didáctica*. Universidad de Almería.
<http://hdl.handle.net/10835/16820>
- Jitrik, N. (1982). *La lectura como actividad*. Premia editora.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17).

- Lara-Reyes, E. Y., y Jarvio-Fernández, A. O. (2021). Marginación educativa y violencia: una intervención de lectoescritura en telebachillerato. *Sinéctica*, (57), e1288.
- [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-009)
- Larrañaga-Rubio, M. E., Acosta, M., y Yubero-Jiménez, S. (2015). Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, p. 71-85
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. E. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Marcos-Sánchez, S. (2018). *La obesidad mórbida: aspectos multidisciplinares y discriminatorios en la administración pública de salud española*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca) <https://doi.org/10.14201/gredos.139606>
- Monteiro-Ferreira, A. (2018). The Creation and Concept of Europe and the Ideological Germs of Racism. *Journal of Pan African Studies*, 11(8), 46-64.
- Montes-Silva, M. E., y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.
- Morales, J. (2023). Acoso escolar. Una aproximación al estado del arte sobre su investigación. Espacio Abierto. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 32(4), 281-303. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10108179>
- Morales, L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sontay, G., Montenegro, R., y Magzul, J. (2013). Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura. *Reforma educativa en el aula*, USAID.
- Moreno, H. C. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(II), 1-14.

- Moscovici, S. (1985). Introducción: el campo de la psicología social. *Psicología social* (pp. 17-37).
- O'Donnell, L., Stueve, A., San Doval, A., Duran, R., Atnafou, R., Haber, D., y Piessens, P. (1999). Violence prevention and young adolescents' participation in community youth service. *Journal of adolescent health*, 24(1), 28-37.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 20). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1981). Bullying among school boys. En N. Cantwell (Ed.), *Children and violence*. Stockholm: Akademilitteratur
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Ortega-Ruiz, R., y Rey-Alamillo, R. D. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Palenzuela, J. M. R. (1992). La intervención psicosocial: el psicólogo de la comunidad. *Psychosocial Intervention*, 1(1), 27-39.
- Pardeck, J. T., y Pardeck, J. A. (1989). Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47(1), 107-129.
- Pedrajas-Medina, D. (2024). *Los efectos del bullying en la sociedad: propuesta didáctica enfocada a las familias, alumnado y profesorado*.

<https://hdl.handle.net/10953.1/23909>

- Peña-Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de bioética*, 9(2), 62-75.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. FCE-Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2024). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de cultura económica.
- PLANEABD (2024). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes: Bases de datos PLANEA 2017*. http://planea.sep.gob.mx/ms/base_de_datos_2017/
- Prieto, M. T. L., y Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172.
- Quezada, M., y Navarro, J. (2023). La Violencia y homofobia pos-pandemia entre estudiantes universitarios. *Revista del IIICE*, (53), 143-159.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [12 de Noviembre, 2024].
- REDIM (2024). Violencia escolar en México (2010-2023) - *Blog de datos e incidencia política de REDIM*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/06/27/violencia-escolar-en-mexico-2010-2023/>
- Rocha, C., y Noh, J. (2016). Procesos de normalización, tolerancia y silencio respecto de la violencia en y alrededor de una escuela primaria. *Las violencias en los entornos escolares*. Universidad de Guadalajara. (1), 14-34.
- Rojas, C., Brante, M., Miranda, E., y Pérez-Luco, R. (2011). Descripción de manifestaciones ansiosas, depresivas y autoconcepto en pacientes obesos mórbidos, sometidos a cirugía bariátrica. *Revista médica de Chile*, 139(5), 571-578. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000500002>

- Roldán-Monroy, L. (2018). *Los factores socioeconómicos y su relación con el nivel de violencia escolar de los alumnos de grado undécimo 1 y 2 en la escuela industrial 20 de julio del municipio de puerto Wilches Santander–Colombia, año 2014.* Universidad Privada Norbert Wiener. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/1828>
- Romero, E. S., y Barboza, J. L. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. *MULTICIENCIAS*, 12(1), 64-71.
- Rowlinson, M. (2011). *Obesity stigma in young children*. University of Leeds.
- Sánchez, F. (2016). *La violencia en las escuelas. El caso de las escuelas secundarias de las zonas metropolitanas de Xalapa y Veracruz, 2008-2012*. Tesis Doctoral, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/iihs/files/2015/05/El-campo-de-la-violencia-en-la-escuela.pdf>
- Sánchez-Rojo, A. (2023). Por una educación inclusiva libre de capacitismo: la importancia de la alteridad como fundamento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 341-356.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200341>
- Santos, M. (2003). Obediencia a la autoridad: algunas aportaciones desde la psicología. *Revista de Análisis Sur-Norte para una Cooperación Solidaria*, Madrid, 39, 115-136.
- Santos-Gómez, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(34), 79-90.
- SEP (2024). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Media Superior*. <http://planea.sep.gob.mx/ms>
- Servén, C. (2010). Literatura y educación en valores: relatos de intriga y violencia de género. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, 5(1), 10-20.

- Sevilla-González, M. (2007). El discurso homofóbico como expresión de la discriminación sexual. *Homofobia y Salud, Comisión Nacional de Bioética*, 63-75.
- Shore, C. (2009). Hacia una antropología de las élites. *Etnografías contemporáneas*, 4(4), 23-46.
- Slonje, R., Smith, P., y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
- Sontag, S. (2007). *La escritura como lectura*. Leer y releer. Universidad de Antioquia.
- Staszak, J. (2020). Other/Otherness. *International Encyclopedia of Human Geography*. Kobayashi, A. (Ed.). [s.l.] : Elsevier. p. 25–31.
- Stoll, L., Meadows, A., Liebenstein, S., y Carlsen, C. (2022). four: Fatphobia. En *Global Agenda for Social Justice 2*. Bristol, UK: Policy Press.
- <https://doi.org/10.51952/9781447367420.ch004>
- Suárez-Galvis, V. (2014). Lectura de textos literarios y conversación: traspasando los límites de la etnometodología. *Praxis & Saber*, 5(9), 81-101.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.
- Telles, E. (2014). *Pigmentocracies: Ethnicity, Race and Color in Latin America*. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2014, 204-220.
- Tepale-Cortés, J., Zarza-Villegas, S., Villafaña-Montiel, L., Villalobos-Monroy, G., y Vargas-Cancino, H. (2021). Vivencias de acoso escolar en jóvenes: análisis y reflexión desde el psicoanálisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 765-785.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & society*, 29(4), 310-320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>

- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C., y Piñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere*, 4(10), 25-34.
- Valencia, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. "*PATRIMONIO*": *Economía Cultural y Educación para la Paz* (MEC-EDUPAZ), 1(3), 39-63.
- Valls, R., Soler Gallart, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 2008, num. 46, p. 71-87.
- Varea, S. (2021). Mirando hacia arriba: los estudios antropológicos de las élites en el Ecuador. *Antropología Cuadernos de Investigación*, (25), 82-91.
- Varney, N. R. (2002). How Reading Works: Considerations From Prehistory to the Present. *Applied Neuropsychology*, 9(1), 3–12.
https://doi.org/10.1207/S15324826AN0901_2
- Vela-Mora, M. (2019). *Acoso escolar o bullying en Educación Primaria*.
<https://hdl.handle.net/10953.1/10341>
- Verduzco, I., y Sánchez, T. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista puertorriqueña de Psicología*, 22(1), 101-121.
- Villagra, E. D. L. (2014). Pierre Bourdieu y la violencia simbólica. *Cum Laude*, (1), 178-198.
- Villamizar, Y., y Díaz, L. (2016). Análisis comparativo del programa de prevención del hostigamiento escolar olweus y del proyecto Sevilla anti-violencia escolar. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 13-40.
- Zapata-Silva, C. (2008). Edward Said y la otredad cultural. *Atenea*, (498), 55-73.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622008000200005>

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

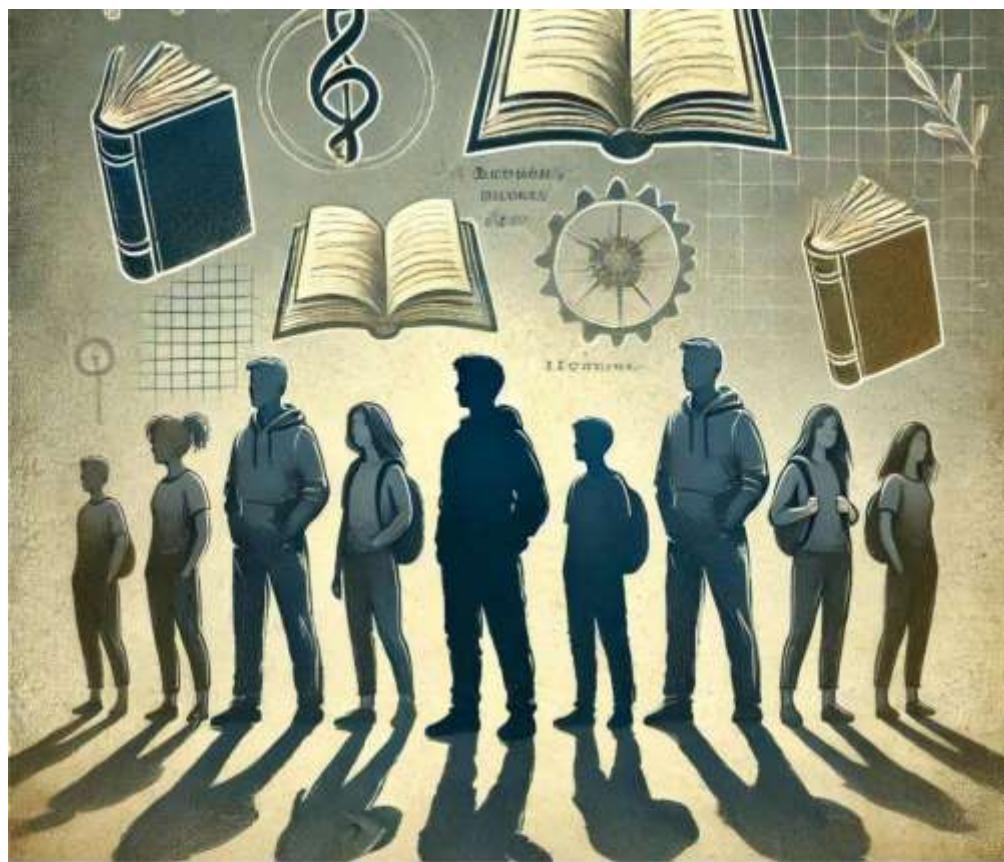
- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro. *Tabanque Revista Pedagógica*, 26, 209-224.
- Bringiotti, M. I. (2015). *Violencias en la escuela*. Paidós
- Briones, G. (2002). *Epistemología y teoría de las ciencias sociales y de la educación*. Trillas.
- Bullying sin Fronteras (s. f.). Estadísticas Mundiales de Bullying 2024. *World Bullying Stats 2024*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>
- Cerón, M. (2011). Estudiantes de segunda: violencia simbólica e identidad deteriorada a nivel superior. En *XI Congreso Nacional de investigación educativa*. Universidad de Guadalajara. México.
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Gómez, S., y Güiza, C. M. O. (2022). Los conceptos de autoridad y libertad: Una lectura en clave pedagógica. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 13(2), 66-87.
- McLaughlin, M., y DeVoogd, G. (2020). Critical expressionism: Expanding reader response in critical literacy. *The Reading Teacher*, 73(5), 587-595.

- N, R. (2024). Nivel Lectura en México 2024: Población Alfabetizada Resultados Inegi. N+.
<https://www.nmas.com.mx/nacional/nivel-lectura-en-mexico-2024-poblacion-alfabetizada-resultados-inegi/>
- Piñeiro-Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio, (Especial 1)*, 80-89.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Salas-León, M. (2016). *Identificación de problemas de comportamiento: TDAH, acoso escolar y depresión en estudiantes de secundaria*. (Dissertación doctoral, Universidad Veracruzana. Instituto de Psicología y Educación. Región Xalapa).
- Street, B. (2016). Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Prospects*, 46, 335-344.
- Whitaker, C. J. (2019). *Black metaphors: how modern racism emerged from medieval race-thinking*. University of Pennsylvania Press.

APÉNDICES

Apéndice A

CARTEL PROMOCIONAL DEL CÍRCULO DE LECTURA



Círculo de lectura: letras, violencia y consciencia

Dirigido a estudiantes
de bachillerato

Todos los jueves de 3:00 a 4:00 pm
a partir del 28 de noviembre

Impartido por
Aarón Hernández Campos

Especialización en
Promoción
de la Lectura

COLEGIO
LAS HAYAS
Estudios y Vida Social

Universidad Veracruzana
A logo consisting of a stylized blue and green emblem above the text "Universidad Veracruzana".

Apéndice B

ENCUESTA INICIAL**“Círculo de lectura: letras, violencia y conciencia”**

Cuestionario diagnóstico

1. Nombre completo: _____
2. Género: F () M () Otro: _____
3. Edad: _____
4. Semestre: _____
5. ¿Te gusta leer? Poco () Regular () Mucho ()
6. ¿Qué tipo de textos te gusta leer? (Puedes seleccionar más de uno)
- | | | | | |
|---------|--------|---------|--------|----------|
| Novelas | Poesía | Cuentos | Cómics | Revistas |
| () | () | () | () | () |
- Otro

-
7. ¿En tus tiempos libres sueles leer por placer? Poco () Regular () Mucho ()
8. Sin que te obliguen a hacerlo, ¿cuántas horas a la semana acostumbras leer por placer?
- | | | | |
|---------|-------------|-------------|---------------|
| Ninguna | 1 a 2 horas | 3 a 4 horas | 5 o más horas |
| () | () | () | () |
9. ¿Cuál fue el último libro que leíste por decisión propia?

10. ¿Cuándo lo leíste?

11. ¿Qué escena, emoción o personaje recuerdas más de ese libro?

-
12. ¿En tu casa hay libros de literatura (novelas, poesía, teatro, ensayo, etc.)?
- | | | | |
|-----|---------------|------------------|-------------------------------|
| No | Pocos (1 a 5) | Algunos (6 a 15) | Sí, tenemos muchos (16 o más) |
| () | () | () | () |
13. ¿Dónde sueles leer? (Puedes seleccionar más de una opción)
- | | | | |
|---------|---------------|------------------|-----------------|
| En casa | En la escuela | En la biblioteca | En algún parque |
| () | () | () | () |
- Otro lugar

-
14. ¿Tus padres o tutores te han llevado a bibliotecas o librerías?
- | | | |
|--------|----------------|------------------|
| No () | Alguna vez () | Varias veces () |
|--------|----------------|------------------|
15. Antes de aprender a leer, ¿te solían leer tus padres o familiares?
- | | | |
|--------|----------------|--------------------|
| No () | Alguna vez () | Frecuentemente () |
|--------|----------------|--------------------|
16. ¿Qué entiendes por “violencia”?

17. ¿Consideras que alguna vez sufriste violencia? (física, psicológica, verbal, emocional, etc.)

Sí	No
()	()

18. ¿Alguna vez ejerciste violencia contra otra persona? (física, psicológica, verbal, emocional, etc.)

Sí	No
()	()

19. En el pasado, ¿llegaste a sufrir algún tipo de violencia en el colegio?

Sí	No
()	()

20. En el pasado, ¿llegaste a ejercer algún tipo de violencia en el colegio?

Sí	No
()	()

21. ¿Dirías que hay personas naturalmente buenas o naturalmente malas?

Sí	No
()	()

21. ¿Tienes amigos con alguna discapacidad física?

Sí	No
()	()

22. ¿Tienes amigos con una identidad de género o identidad sexual diferente a la tuya?

Sí	No
()	()

23. ¿Qué tipo de lecturas te gustaría ver en este círculo de lectura.?

24. ¿Qué expectativas tienes para este círculo de lectura?

;Gracias!



Apéndice C

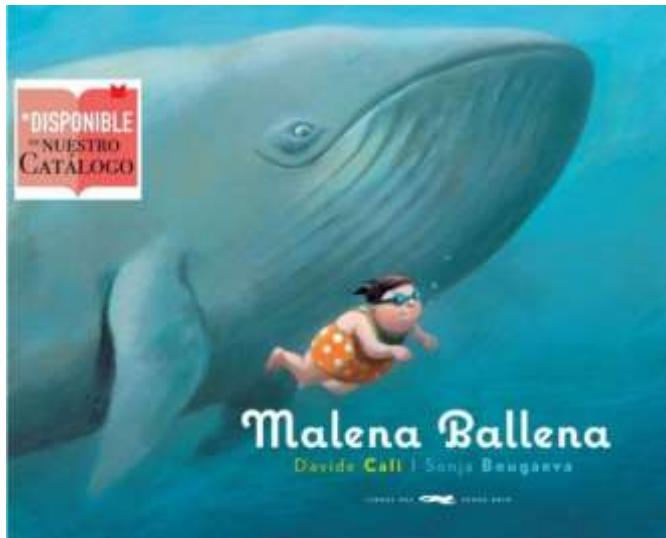
CARTOGRAFÍA LECTORA

21 relatos contra el acoso escolar



Veintiún autores exponen de manera directa, y de forma a veces muy poco complaciente, las múltiples caras de este problema que constituye en la actualidad una de las formas más terrible de tortura para los estudiantes del mundo.

Malena Ballena



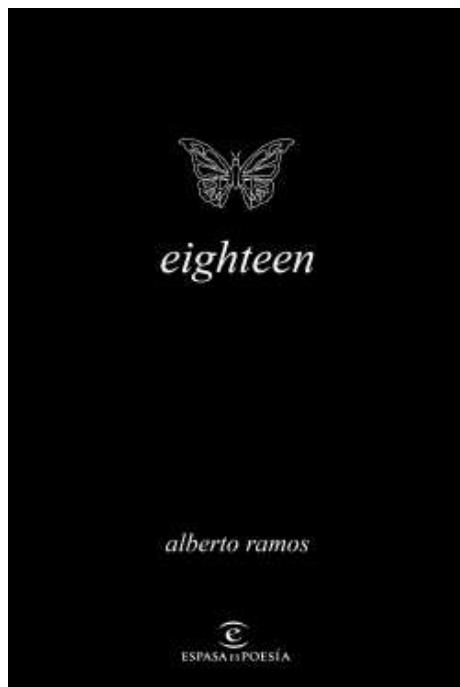
En la piscina, las niñas se reían de Malena. Y es que Malena pesaba mucho, demasiado. Tanto que la llamaban ballena. Pero un día, el monitor de natación le enseñó un truco y su vida comenzó a cambiar...

Corazón, diario de un niño



Corazón, diario de un niño cuenta la historia de un niño que escribe lo que le sucede a lo largo del año escolar. La narración de las aventuras de este personaje nos muestra el profundo conocimiento que el autor tenía acerca del complejo mundo infantil. Las historias fueron pensadas como un recurso educativo y moralizante para la Italia que estaba pronta a entrar en la modernidad y en proceso de unificación como nación.

eighteen



El autor, Alberto Ramos, se enfrentó en su adolescencia a continuos episodios de bullying por parte de sus compañeros debido a su orientación sexual. Todo su dolor, sus vivencias y reflexiones quedaron plasmadas en "eighteen", un diario poético en el que narra su experiencia a través de su poesía y sus ilustraciones. El libro condensa todo el dolor de esos años pero también su rebeldía y su voluntad de superarlo; refleja lo que es el abuso, la pérdida, el bullying y la homofobia, pero también el amor, la celebración de uno mismo y la belleza, entre otras experiencias.

Nombres robados

Tàssies nombres robados



"Nombres robados" es un relato sobre la soledad de los niños que, cuando suena el timbre, esperan en clase a que salgan los demás, los niños a los que sus compañeros nunca llaman por su nombre; es, en otras palabras, un relato sobre el acoso escolar.

Las batallas en el desierto



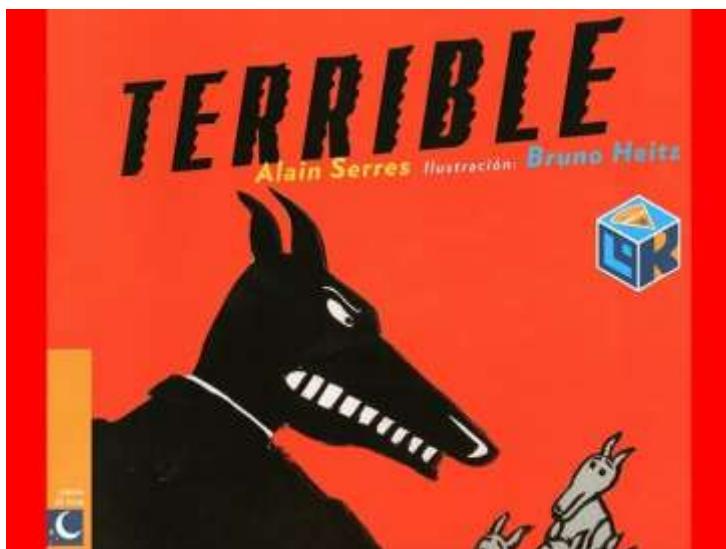
Historia de un amor imposible, "Las batallas en el desierto" es una magistral novela breve que involucra otros aspectos como la corrupción social y política, el inicio del México moderno y la desaparición del país tradicional, y el rescate de las memorias individuales y colectivas de una ciudad a la que José Emilio Pacheco ama profundamente, pero recrea sin nostalgia y denuncia de manera implacable. Desde su aparición, esta novela corta, traducida a varios idiomas y publicada en otras partes del mundo hispano, asombró por su aparente sencillez y la estructura compleja que tiende lazos para una variedad de lecturas múltiples y diferentes, y para una complicidad que hermana para siempre al lector con el autor.

El libro de la imaginación



Esta antología propone al lector un viaje a portentos y prodigios imaginativos. Incluye varios centenares de textos breves en los que los autores de todos los tiempos concretaron, con precisión y brevedad admirables, agudezas, minificiones, epigramas y fantasías que hacen un todo fascinante.

Terrible



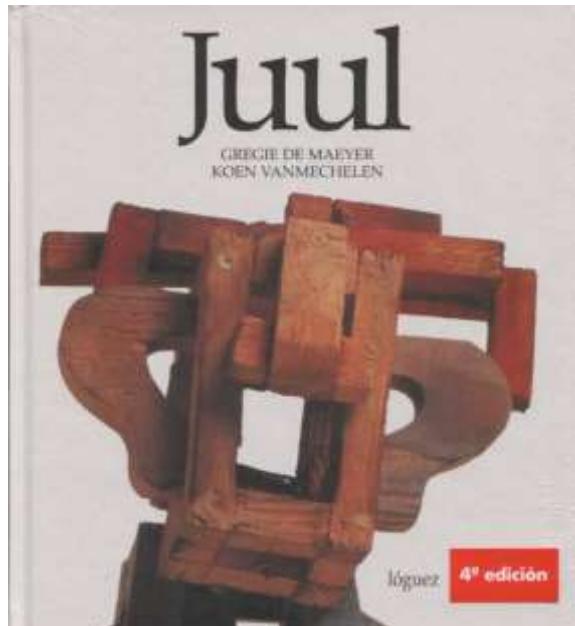
En la literatura infantil existen diferentes tipos de lobos: feroces, malvados, trápidos, zampones... pero ninguno guarda un secreto tan terrible. Este álbum es una historia de miedo y de valor, de cambios y aceptación en la que se entrecruzan temas como el abuso de poder y el maltrato.

La oveja negra y demás fábulas



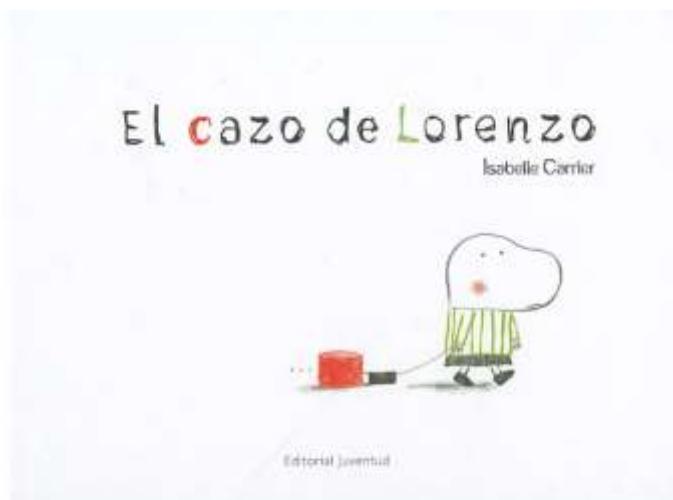
La oveja negra y demás fábulas es uno de los bestiarios más memorables y perturbadores de la literatura de todos los tiempos: Monterroso siembra de dinamita el terreno tradicional de la fábula y nos muestra el revés de la trama de un género habitualmente inofensivo y ejemplarizante. Ejecutando un malicioso pase de prestidigitador, nos revela la sombra del hombre contemporáneo a través de una incomparable galería zoológica.

Juul



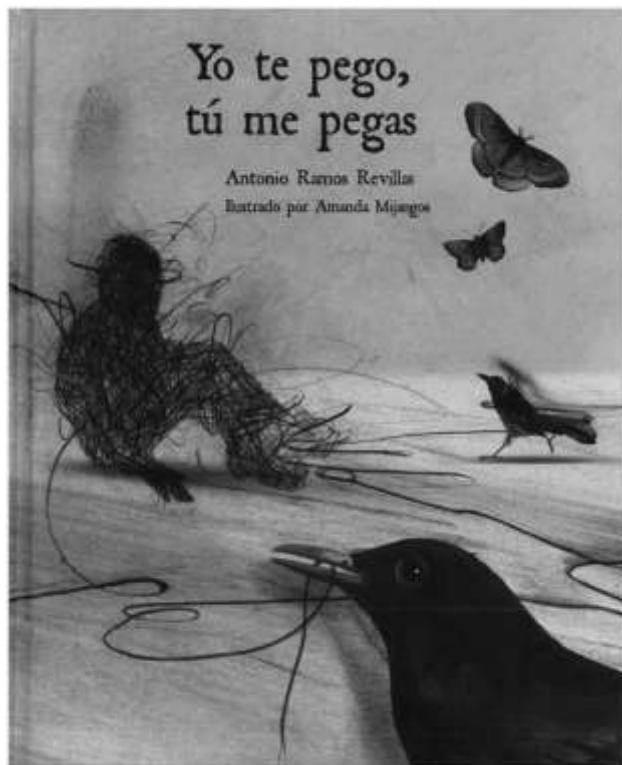
"..Un libro que, sin duda, podrán compartir padres e hijos y que, en última instancia, constituye toda una invitación a la lectura" (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, CLIJ). Premio Sorcières (Francia) al mejor álbum para niños.

El caso de Lorenzo



El caso de Lorenzo llena un vacío, conmueve al lector, sea cual fuera su edad. Pero lo que más llama la atención es la sencillez del dibujo y del concepto. Un cuento metafórico para hablar de las diferencias a los más pequeños. Trata de la superación de un niño con dificultades para sobrellevar el día a día.

Yo te pego, tú me pegas



Este libro es una aproximación al tema del maltrato físico, verbal o psicológico entre niños y adolescentes. Desde una perspectiva poética e íntima, pone de relieve los sentimientos y las acciones del abusador, que gusta de someter e intimidar, y también las del receptor del maltrato, cuyas características son de aparente debilidad. Los papeles del abusador y del maltratado no son, sin embargo permanentes: se intercambian a lo largo de la vida en la formación del carácter.

Relatos vertiginosos: Antología de cuentos mínimos



Cómo llamar a este género de extensión mínima? ¿Son cuentos? ¿Son literatura? ¿Son fragmentos? Ágil y breve, la literatura mínima crea un universo con un puñado de palabras, y te atrapa en una invención fugaz y fascinante. Estos Relatos vertiginosos exploran las posibilidades de la brevedad —característica de nuestra experiencia real del presente— y ofrecen una visión traviesa del mundo actual. Las minificciones reunidas en este libro, escritas por los mejores autores contemporáneos de las letras hispanoamericanas, son una muestra de la diversidad de esta forma diminuta de literatura.

El niño y la bestia



Muchas cosas cambian cuando mamá «se convierte» en una bestia. Ésta es la historia de un niño y su mamá-bestia, su triste bestia monstruosa, enorme y muy necesitada de cariño. El pequeño debe ocuparse de ella para que no esté tan triste, y también de sí mismo, porque la bestia olvida muchas cosas. ¿Cuánto tiempo durará esta situación?

Cuentos cortos y poemas

La intención de estos fragmentos es ser leídos al finalizar la sesión, una vez terminada la actividad y para dejarle a los jóvenes una lectura ligera como paliativo antes de cerrar.

Gabriel García Márquez	<ul style="list-style-type: none"> • “Los cinco cuentos cortos más bellos del mundo: III” • “Algo muy grave va a suceder en este pueblo” • “La Muerte en Samarra”
Mario Benedetti	<ul style="list-style-type: none"> • “No te rindas” • “Salvo excepciones” • “El niño cinco mil millones” • “La noche de los feos” • “Persecuta”
Julio Cortázar	<ul style="list-style-type: none"> • “Vestir una sombra” • “El diario a diario” • “Instrucciones para llorar”
Augusto Monterroso	<ul style="list-style-type: none"> • “Dejar de ser mono” • “El dinosaurio” • “El eclipse” • “El grillo maestro” • “La rana que quería ser rana auténtica”
Charles Bukowski	<ul style="list-style-type: none"> • “Pájaro azul”
Julio Torri	<ul style="list-style-type: none"> • “Los unicornios”
Amparo Dávila	<ul style="list-style-type: none"> • “El Huésped”
Yolanda Reyes	<ul style="list-style-type: none"> • “Martes a la quinta hora o “la clase de gimnasia””
Elena Madrigal	<ul style="list-style-type: none"> • “Conseja”
Abelardo Castillo	<ul style="list-style-type: none"> • “El marica”
Elpidia García	<ul style="list-style-type: none"> • “Érebo”
Horacio Quiroga	<ul style="list-style-type: none"> • “El muerto”

Apéndice D

ACTIVIDADES EN LA SESIÓN

Actividad 1.	
Nombre	“¿Qué harías en su lugar?”
Duración	20-25 minutos
Objetivo	Reflexionar sobre las conductas de violencia presentadas en la lectura. Entender que cada individuo tiene una visión de mundo particular con igual validez que los demás.
Lectura	Libro álbum “El Niño y la Bestia”
Descripción de la actividad	Se divide el grupo en tres equipos. Un equipo reflexionará sobre el personaje de la mamá en el cuento “El Niño y la Bestia”, otro analizará al papá y un último al niño. Cada equipo se encargará de dar el mejor argumento para justificar las actitudes que su personaje tiene en el cuento. Al final se compararán los argumentos y se buscará llegar a un acuerdo respecto a la validez que las emociones de cada personaje tienen y cuál debería ser la mejor manera de desenvolverse de cada uno.

Actividad 2.	
Nombre	“Imágenes y emociones”
Duración	20-25 minutos

Objetivo	Identificar las emociones que el personaje principal, Terrible, experimenta en el cuento. Entender por qué actúa de esa manera y desarrollar empatía con base a ello.
Lectura	Libro álbum “Terrible”
Descripción de la actividad	Después de realizar la lectura del libro “Terrible”, cada estudiante dibujará de manera individual un “mapa emocional” donde presente con colores y objetos cuáles son las emociones que el protagonista tiene en la historia y por qué es que las tiene.

Actividad 3.	
Nombre	“Un final más alegre”
Duración	20-25 minutos
Objetivo	Practicar la escritura creativa a través de cambiar el final de un cuento leído. Desarrollar empatía por las personas en situaciones de marginación.
Lectura	Cuento mensual “El Pequeño Escribiente Florentino” dentro del libro “Corazón Diario de un Niño”
Descripción de la actividad	Después que se lea el cuento en clase, se le pedirá a cada alumno de manera individual que cambie el final del cuento. El texto no debe ser mayor a dos cuartillas y debe buscarse un final diferente donde se

	soluciones los conflictos familiares presentados en él.
--	---

Actividad 4.	
Nombre	“Una vida difícil”
Duración	30-35 minutos
Objetivo	Lograr desarrollar la empatía mediante la comprensión de la otredad usando como base la creación de la vida ficticia de un personaje.
Lectura	El cuento “El Protector” dentro del libro “21 relatos contra el acoso escolar”
Descripción de la actividad	Luego de leer el cuento “El Protector”, los alumnos se dividirán en grupos de cuatro e intentarán crear una línea de tiempo del personaje llamado Muñoz. Deberán intentar justificar por qué es de esa manera inventándole vivencias difíciles que expliquen su comportamiento.

Actividad 5.	
Nombre	“Círculo de empatía”
Duración	20-25 minutos
Objetivo	Comprender lo dañino que pueden ser los comentarios hirientes que se realizan a otras personas.

Lectura	Libro álbum “Yo te pego, tú me pegas”
Descripción de la actividad	<p>Se realizará la lectura del libro álbum en conjunto. Un alumno será el narrador, otro el personaje central y actuará las acciones que se narren, otros más serán el coro de personas hirientes a lo largo del texto. Terminada la lectura, se dialogará sobre lo que ocurrió, qué sintieron al decirle cosas hirientes al compañero y qué piensan ahora de lo que sus palabras pueden hacer. También se escuchará la opinión del estudiante que jugó el papel del protagonista.</p>

Actividad 6.	
Nombre	“Si yo fuera animal”
Duración	20-25 minutos
Objetivo	Reflexionar sobre las características de un animal y por qué se decidiría tenerlas.
Lectura	Libro álbum “Malena Ballena”
Descripción de la actividad	<p>Luego de realizarse la lectura del libro álbum, cada estudiante escribirá en una hoja qué animal consideran que son y cuál desearían ser, escribiendo las características que le adjudican a este. Se analizará cómo el animal y las características escogidas suponen ser las cualidades que ellos como individuos desearían tener.</p>

Actividad 7.	
Nombre	“Claves de violencia”
Duración	20-25 minutos
Objetivo	Entender el poder de las palabras en los textos y las conversaciones. Adquirir mayor capacidad crítica y empática.
Lectura	Libro álbum “Nombres Robados”
Descripción de la actividad	Se dividirá el grupo en tres equipos. Cada equipo tendrá al menos cuatro frases aparecidas en el libro. Analizarán cómo estas oraciones tocan el tema del bullying, qué mensajes transmiten y cuál sería una buena solución a lo expuesto. Realizarán un escrito donde expliquen cada una de sus conclusiones.

Actividad 8.	
Nombre	“Un cartel por la inclusión”
Duración	35-40 minutos
Objetivo	Promover la inclusión y tolerancia en el colegio.
Lectura	Libro álbum “El caso de Lorenzo”
Descripción de la actividad	Luego de realizada la lectura del libro álbum, se dividirá el grupo en cuatro equipos. Cada equipo realizará un cartel donde presenten, con pocas palabras y muchas imágenes, un mensaje de

	<p>tolerancia e inclusión de las personas con discapacidades físicas y mentales.</p> <p>Terminados los carteles y luego de explicarlos al resto del grupo, se pegarán en lugares clave del plantel educativo.</p>
--	---

Actividad 9.	
Nombre	“Alguien interviene”
Duración	20-25 minutos
Objetivo	Hacer individuos que intervengan en las situaciones de violencia en el día a día.
Lectura	Libro álbum “Juul”
Descripción de la actividad	<p>Se harán equipos de tres integrantes donde uno tomará el rol del protagonista, otro de los bullies y otro de un observador.</p> <p>Mientras se lea la lectura, el observador deberá intervenir en los momentos claves de violencia e intentará desescalar la situación de violencia mediante comentarios, acciones o palabras de réplica.</p>

Actividad 10.	
Nombre	“Collage contra el conflicto”
Duración	45-50 minutos

Objetivo	Impulsar el trabajo de equipo y la tolerancia por la diversidad de opiniones y expresiones de mundo.
Lectura	Fragments de “Las batallas en el desierto”
Descripción de la actividad	Basándose en la lectura, cada estudiante realizará dos dibujos: uno mostrando la pelea entre judíos y árabes y el daño que genera esta violencia, y otro donde se muestre por qué la homofobia es dañina para todos los estudiantes. Al final se juntarán todos los dibujos en dos collages, uno por temática.

Apéndice E

EVIDENCIA FOTOGRÁFICA



(Imagen del colegio con vista al salón donde se realizará la intervención)