

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/381187884>

LEER CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. APORTES DESDE UN TALLER CON JÓVENES DE MEDIA SUPERIOR

Chapter · June 2023

CITATIONS

0

READS

31

2 authors, including:



[Andrea Berenice Padilla Contreras](#)

Universidad Autónoma de Yucatán

3 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE

2. LEER CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. APORTES DESDE UN TALLER CON JÓVENES DE MEDIA SUPERIOR

Andrea Berenice Padilla-Contreras

Universidad Autónoma de Yucatán

andipa_hi@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-2816-1562>

Eloísa Alcocer-Vázquez

Universidad Autónoma de Yucatán

ealcocer13@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3271-4465>

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos actuales en la educación apunta a lograr las competencias y habilidades que se esperan en la educación básica, y esto significa una educación de calidad para todos, sin dejar a nadie atrás (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019). No obstante, el contexto global indica, según expone la UNESCO (2017), que 56% de los infantes no cuentan con habilidades básicas de comunicación como la de lecto-escritura. El porcentaje aumenta cuando nos referimos a adolescentes de entre 12 y 14 años de edad, siendo éste un 61 por ciento.

En el caso de México, el artículo 3º en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos estipula que es un derecho el acceder a la educación básica la cual contempla hasta el nivel de media superior. Sin embargo, se observa que la situación en nuestro país comparte con el marco global el reto de lograr las habilidades y competencias esperadas y a su vez reducir la desigualdad en el acceso a la educación de calidad (Alcocer-Vázquez *et al.*, 2019). Solamente el 1% de

los estudiantes adolescentes mexicanos alcanza un rendimiento superior en la lectura según los resultados PISA 2018 que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (Salinas, De Morales & Schwabe, 2019). Los bachilleratos federales y estatales son aquellos que muestran un aprovechamiento menor en lectura y escritura en el PLANEA EMS 2017 (Instituto Nacional para la Evaluación para la Educación [INEE], 2017). Adicionalmente, se observa que existe una alta desigualdad social dependiendo del contexto educativo dentro del que se encuentre el estudiante (Caracas-Sánchez y Ornelas-Hernández, 2019).

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 enuncia que no basta con que la sociedad esté informada; se espera que las y los ciudadanos mexicanos sean capaces de involucrarse en la vida política del país; es decir, que el sujeto reciba diversos mensajes y tenga una capacidad crítica que le permita evaluar y valorar la información para así poder responder ante esta. Lo que indica un acercamiento al concepto de literacidad donde los sujetos desarrollan intervenciones, así como un análisis sociopolítico de su entorno y se concibe a la humanidad como un ente activo y multidimensional (Aloiso, Muñoz García y Vargas, 2016). Por esta razón, se requiere impulsar políticas públicas y programas que coadyuven a la construcción de la literacidad en sectores de la sociedad que se encuentran en vulnerabilidad, para así impulsar el desarrollo social de estas personas.

El Programa Nacional Estratégico (Pronaces) en el área de educación es un programa de investigación-incidencia, el cual tiene como uno de sus objetivos prioritarios el fomentar la inclusión social e independencia y autonomía de los ciudadanos a través de procesos de desarrollo de lectura y escritura (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2022). Al mismo tiempo, considera un enfoque interdisciplinario, integral y horizontal, ya que se quiere conocer los contextos sociales y las causas principales del analfabetismo, integrando una participación de colectivos que representen a todos los actores involucrados en el problema. Con lo anterior se busca generar condiciones para la expresión de múltiples voces en la esfe-

ra pública y que también aporten a la fuerza de la práctica política (CONACYT, 2022). Adicionalmente, es relevante mencionar que se enuncia el principio de equidad y no discriminación como uno de los ejes rectores y transversales; es decir se considera a la perspectiva de género un componente de la inclusión social (CONACYT, 2021).

El programa “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato”. bajo la responsabilidad de la Universidad Autónoma de Yucatán, fue uno de los seleccionados en las convocatorias del Pronaces en Educación para la elaboración de proyectos de investigación e incidencia orientados al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión. Este proyecto se desarrolló en una fase de proyecto semilla durante el primer semestre de 2021 y se constituyó como uno de los Proyectos de Investigación e Incidencia (Pronaii) por tres ciclos durante los años 2022 a 2024. Este proyecto tiene como uno de sus beneficiarios al Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY), el cual al ser un sistema educativo público de Educación Media Superior (EMS) se plantea como un microescenario de la problemática nacional, el cual permitirá detectar y analizar los retos y obstáculos que impiden el desarrollo de una alfabetización plena.

El COBAY tiene presencia tanto en comunidades rurales como urbanas del estado de Yucatán con 61 planteles y 11 Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMDSaD). En este sentido, 60% de los planteles se encuentra en un índice de marginación alto, mientras que el 22% se encuentra en marginación medio, un 7% en grado bajo y un 11% de índice de marginación muy bajo. Se observa que mientras más cerca se encuentren los centros de estudio a la capital del estado el índice de marginación es menor. No obstante, los planteles cercanos a la ciudad de Mérida cuentan con altos índices de violencia, consumo de drogas, alcoholismo y embarazo juvenil.

Adicionalmente, se detecta que, en la cuestión académica, los resultados en el área de lenguaje y comunicación del PLANEA 2017 reportaron un dominio insuficiente de los aprendizajes clave del currículo. En este sentido, el COBAY obtuvo un promedio de 26.7%, lo

cual es menor al proporcionado por PLANEA 2017 a nivel nacional (33.9%) y estatal (28.2%). Aunado a lo anterior, se observa que el estado de Yucatán se encuentra en la posición número 10 de 32 estados en cuanto a rezago educativo (INEGI, 2017), con un porcentaje de 35% en relación a tal carencia en donde incluso sobrepasa la situación nacional (33%).

En la fase inicial del programa se abrieron espacios para el diálogo con estudiantes, docentes y personal administrativo con el fin de conocer a profundidad la problemática del desarrollo de la competencia de lectoescritura. Algunos de los principales resultados a resaltar recaen en las notables desigualdades que son parte del contexto social y educativo en el que se encuentran los planteles COBAY. Aunado a la necesidad del trabajo para el desarrollo de la literacidad en donde el alumnado genere una capacidad de tener una perspectiva crítica asociada a sus habilidades de lectoescritura. Asimismo, se identifica que es fundamental el construir la experiencia del sujeto lector a través de prácticas letradas que den pie a relacionarse emocional y críticamente con el texto, y a partir de esto, generar una voz propia crítica y creativa.

El propósito de este trabajo es presentar el análisis de una de las estrategias del proyecto en cuestión denominado “Leyendo desde el género, en la palabra nos encontramos” con el objetivo de conocer e identificar los cambios que se propician a través del proceso de lectura con un enfoque de inclusión y perspectiva de género.

La estrategia a analizar se aborda desde el concepto de una política pública redistributiva, ya que comprende temáticas de inclusión social y perspectiva de género que implican un reajuste de roles sociales, culturales y políticos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Políticas públicas para el desarrollo social

Las políticas públicas pretenden mejorar condiciones de vida para toda la población ciudadana (Lowi, 2013); se consideran democrá-

ticas e involucran la participación ciudadana (Canto Sáenz, 2017). Para crear dichas políticas es necesaria la definición de un problema a tratar (Parsons, 2013). Existen tres tipologías de política pública dentro de las que se encuentra la distributiva, la regulatoria y redistributiva (Canto Sáenz, 2020). Cada tipología de política pública se diferencia por caracteres específicos y se clasifican dependiendo del objetivo que se pretende alcanzar. A continuación, se muestra una tabla con los principales elementos de dicha tipología.

Tabla 1. Tipología de políticas públicas

Política distributiva	Política regulatoria	Política redistributiva
Buscan distribuir el recurso y los favorecidos y desfavorecidos no tienen un punto de encuentro. Ejemplo: Becas para estudiantes de excelencia.	Regulan instituciones o empresas e involucran a quien se verá afectado o beneficiado ante la aplicación de la política. Sirven para evitar monopolios u oligopolios, fijar precios justos y mejorar los servicios debido a la competitividad. Ejemplo: Regulación de red de telecomunicaciones en México.	Están determinadas por las exigencias y expectativas que genera la ciudadanía y tienen que ver con las relaciones entre los individuos como las clases sociales. Ejemplo: Políticas de inclusión social

Nota. Tipos de políticas públicas según sus objetivos.

Fuente: elaboración propia a partir de Lowi (2013) y Canto Sáenz (2020).

En este sentido, los tres tipos de política pública son un ente esencial en la construcción y desarrollo de una sociedad democrática. Sin embargo, en el caso de las políticas redistributivas, Canto Sáenz (2020) menciona que éstas abordan temáticas como la inclusión, segregación, discriminación y perspectiva de género. Por esta razón, las políticas redistributivas son fundamentales para la vida en sociedad y su entendimiento, ya que, incluso, sin ellas se crearían guerras o problemáticas de un alcance mayor que no se desean en la sociedad. Por lo tanto, tienen que ver directamente con la construcción de una perspectiva crítica hacia las relaciones entre los individuos,

como, por ejemplo, las clases sociales, en las que se denomina dos categorías: aventajados y desaventajados o propietarios y desposeídos (Lowi, 2013) y apuntan a una redistribución de la riqueza, ya que afectan intereses en beneficio de otros que se esperan más justos y equitativos (Canto Sáenz, 2020). Por esta razón, son difíciles de realizar dado a su naturaleza determinada por las exigencias y expectativas que crea la sociedad. Sin embargo, son fundamentales para una vida libre de violencia y discriminación debido a que apoyan al desarrollo de la inclusión social.

La literacidad en las políticas públicas

Márquez-Hermosillo y Valenzuela-González (2017) mencionan que la literacidad implica ampliar y explorar más allá de los aspectos que se perciben visualmente en los procesos cognitivos y sociales de la persona lectora; por lo tanto, lleva a cuestionamientos diversos y complejos del cómo, para que, con quién y en qué contexto la lecto-escritura es utilizada (Hernández-Zamora, 2019). Es decir, la literacidad busca expandir las decodificaciones de la persona lectora, así como su comprensión, cuestionamiento y relación con el mundo real para la construcción de una voz propia.

En este sentido, Kalman (2004) explica que para apropiarse del lenguaje se necesita manejarlo deliberadamente. En otras palabras, Hernández-Zamora (2005) propone que se requiere tener conciencia y conocimiento sobre lo que se va a decir para así poder entrar a la esfera pública, aunque para esto es necesario identificarse como un ente legítimo y autorizado para participar ya sea en las cuestiones políticas, educativas o culturales. Aloiso, Muñoz García y Vargas (2016) explican que la literacidad es la base para el comienzo de análisis sociopolíticos, así como intervenciones en donde se percibe a las personas como seres multidimensionales, de derechos y meramente activos.

Freire (2020) explica que leer, escribir, hablar y pensar con enfoque crítico es esencial, ya que el desarrollo de la lectoescritura no

sólo es un acto de leer y escribir, sino de la emancipación propia, un acto de libertad. Cuestionarse las relaciones y roles de poder conduce a los individuos a analizar críticamente sus vidas personales y colectivas, lo cual crea un empoderamiento de la mente que conduce a una conciencia nueva (Quezada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020). De esta manera, se cae en cuenta que la dimensión social y cultural son desarrolladas en la literacidad en donde, sin duda alguna, la perspectiva de género se entrelaza con dicho concepto.

FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

La perspectiva de género redefine la esfera de lo público y lo privado, al mismo tiempo abona para la sostenibilidad de la vida de las personas en donde se crea una nueva mentalidad, conciencia e interpretación sobre lo que les rodea (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Asimismo, López (2007) menciona que se requiere de una introducción en este tema partiendo desde las relaciones de género existentes para así crear una nueva construcción de estas más equitativa para todes con el fin de un proceso de inclusión y cambio social.

En esta cuestión, De Ávila, Peter y Zapata (2013) explican que es fundamental el énfasis en las relaciones de desigualdad que surgen desde los diferentes contextos a los que pertenecen los grupos. Sin embargo, este mismo autor menciona que en ocasiones no es sólo importante hacer ver estas diferencias sino integrar el enfoque de la equidad desde la perspectiva de género para la inclusión social. De acuerdo con Blanco (2007), los procesos de inclusión social y principalmente de equidad mejoran la calidad de vida de la humanidad ya que éstos tienen efecto directo en los entornos sociales en los que se desenvuelven además de que potencializan el desarrollo socioeconómico.

Ahora bien, para lograr el cambio permanente hacia una sociedad equitativa e inclusiva con perspectiva de género es necesario un esfuerzo amplio y continuo de largo plazo. Ávila, Peter y Zapata (2013)

mencionan que se requiere de una sistematización prolongada y heterogénea en las organizaciones que promuevan estos procesos. Por lo que García-Pérez *et al.* (2011) concluyen que dicha formación con perspectiva de género no debería ser voluntaria. Es decir, se debería tener una educación con perspectiva de género sin importar la profesión, ocupación, sexo o edad.

JUVENTUD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

La juventud, al inicio del siglo XXI, era entendida como una etapa en la que el individuo trazaba esenciales transiciones como la escolaridad, la búsqueda de empleo, el emparejamiento o la llegada de la edad adulta, sin embargo, esta definición pasó por una metamorfosis. En la actualidad, ser joven deja de servir para la futura integración adulta y deja de ser lineal, finalista y progresiva para considerarse como una etapa circular, estacionaria y autorreferente (Calvo, 2010). Aunado a lo anterior, la población juvenil pasa por una realidad con alta segmentación social, la cual crea una desigualdad en dichos individuos en cuanto a lo social y económico (Fundación SM, 2021).

Contreras Tinoco (2017) menciona que en la actualidad los ideales familiares y religiosos del género, ya sea de lo que es la masculinidad o la feminidad, impactan a las juventudes latinoamericanas en sus prácticas y relaciones creando así tabús. Donoso, Figuera y Rodríguez Moreno (2011) explican que es un reto el identificar las problemáticas que se derivan a causa del género cuando no se habla respecto a la temática en sus familias o en su entorno en general. Al respecto, Tortajada y Vera (2021) mencionan que existe un antifeminismo, lo cual es una tendencia de rechazo en la sociedad hacia el movimiento feminista (Ventura Franch, 2008; Barberá y Cala Carrillo, 2008). Esto debido a que es incómodo hablar del tema para algunas personas, especialmente para sectores específicos como autoridades, medios de comunicación y poder formal (Cerva-Cerna, 2021). Esta última cuestión crea una interpretación errónea de lo que en realidad es el feminismo y la perspectiva de género y de lo cual se

lucha en contra, por lo que se vuelve a caer en la misma estigmatización (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Por esta razón, la formación de perspectiva de género desde la política pública se vuelve una necesidad latente en los jóvenes que en un futuro se desenvolverán en la esfera pública.

En el siglo XXI, el joven vive un trascendental cambio tanto en la propia construcción de su persona como en su crecimiento intelectual. La cultura que consume y se ha diseñado pensando en él, tanto lo que juega, lo que mira, lo que comparte con sus iguales y lo que lee ha mutado (Lluch, 2010). El joven se enfrenta con un nuevo consumo cultural en dónde es indispensable el comprender su entorno para actuar de manera crítica ante tal situación. Al respecto, Donoso-Vázquez y Velasco Martínez (2013) argumentan que la formación desde la perspectiva de género impulsa al estudiantado a concretar y desarrollar los procesos de cambio en la sociedad desde un análisis crítico en donde se hacen presentes la transmisión del mensaje, así como la misma conversión de la realidad.

METODOLOGÍA

Se utilizó el enfoque cualitativo para la obtención de los datos (Patton, 2015), ya que se requirió indagar, documentar e interpretar un proceso para después darle un significado y comprender en medida de lo mejor el fenómeno estudiado. Asimismo, se persiguió la generación de conocimiento a partir de hechos basados en perspectivas constructivistas (Creswell, 2013). Es decir, comprender los significados de experiencias individuales, así como los significados social e históricamente construidos.

Con base en la metodología cualitativa, de acuerdo con Henderson (2009, citado en Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014), el estudio es de tipo constructivista ya que busca dar un enfoque en los significados que los participantes proveen en la investigación para de esta manera, considerar visiones, creencias, valores e ideologías en las personas. Adicionalmente, se estima que el investigador debe

permanecer cercano a las expresiones “vivas” de los participantes de tal manera que los resultados se muestren narrativamente puesto que esto aporta a la codificación en primer plano que es abierta y vincula categorías (Charmaz, 2000).

POBLACIÓN

Para el análisis se tomó en cuenta a los actores involucrados en el “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato”. De esta manera se contó con la participación de académicos que desarrollaron el programa, así como talleristas y estudiantes. Como parte de las estrategias del proyecto, surge el taller “Leyendo desde el género. En la palabra nos encontramos” el cual aborda un eje transversal que comprendía el desarrollo de la lectura y escritura, así como a la construcción de una perspectiva de género. El taller tuvo una duración de cinco sesiones de dos horas cada una en la modalidad virtual. Dichas sesiones se realizaron durante aproximadamente un mes y medio cada día sábado y se contó con la participación voluntaria de los estudiantes de EMS de los planteles COBAY sede Kanasín, Umán y Xoclán. En una primera instancia se contó con 20 estudiantes pertenecientes de los tres diferentes planteles, no obstante, al finalizar el taller el número de participantes disminuyó a 10 estudiantes de los cuales siete eran mujeres y tres hombres.

Los planteles COBAY sede Kanasín, Umán y Xoclán se encuentran a la periferia de la capital del estado, la ciudad de Mérida, y se caracterizan por registrar altos índices de desigualdad social y violencia. Según el *Diario de Yucatán* (2021a; 2021b), en dichas localidades se presentan casos como homicidios, feminicidios, robos y suicidios. Al respecto, padres de familia, vecinos y alumnos de los planteles resaltaron la inseguridad de las comunidades en cuestión a robos y violencia de género. Incluso, algunas mujeres de la comunidad de Kanasín optaron por crear un grupo de boxeo como estrategia de autodefensa para transitar en las calles de su comunidad.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se utilizaron tres diferentes técnicas para la recolección de datos. En primera instancia se realizó la observación de las sesiones del taller con el objetivo de entender y comprender los significados sociales los cuales son reflejados y constituidos a partir del comportamiento humano (Mann y Stewart, 2000). De igual manera, la observación fue una técnica que ayudó a las investigadoras a estar presentes en el proceso.

Adicionalmente, se llevaron a cabo entrevistas con los actores en el desarrollo e implementación del taller y el programa en general. Dicha técnica les permitió profundizar, analizar y comprender las perspectivas de los participantes, miembros de la organización e involucrados en el programa (Denzin y Lincoln, 2017; Patton, 2015). Es decir, se realizaron las entrevistas para conocer esos aspectos que no pueden ser directamente observados y al mismo tiempo para entender los aspectos que se han observado.

Por último, se realizó el análisis de materiales autobiográficos para la recolección de datos, los cuales brindan información sobre la vida o experiencias del individuo en sus propios términos y palabras (Creswell, 1998). Adicionalmente, estas técnicas se utilizan para monitorear el progreso intelectual en el aprendizaje a distancia (Mann y Stewart, 2000). Dentro de estos materiales, se encuentran los productos finales de los participantes que son el resultado de sus propias reflexiones a través de la creación de un objeto, pintura o historia.

RESULTADOS

El corpus de lecturas incluidas en el taller presentaba cuestionamientos a roles de género tradicionales, estereotipos o bien situaciones de violencia que invitaban a la reflexión y análisis crítico de la situación. De igual manera, las actividades del taller propiciaron la identificación de esas situaciones y su relación con el contexto social y cultural de los estudiantes centrado en el diálogo y el respeto de las

diferentes perspectivas. Algunas de las lecturas que se consideraron durante el taller fueron cuentos como “La cenicienta”, del escritor Charles Perrault, “Mole para ratas”, de Oswaldo Estrada, “El mundo al revés”, de María Elena Walsh y “El huésped”, de Amparo Dávila. Se incluyó también el análisis del discurso de noticias periodísticas sobre feminicidios.

Durante la recolección de datos se categorizaron los siguientes resultados: identificación de la problemática y concientización por parte de los participantes, así como el surgimiento de la voz y opinión propia sobre el tema. Estas tres temáticas fueron áreas que se mostraban consecutivamente y tienen una relevancia fundamental en el desarrollo del programa. De esta manera, se describen cada una de ellas en las siguientes líneas.

IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

A partir del análisis se identificó una disposición e interés a la construcción del conocimiento desde la perspectiva de género por parte de los participantes. La tallerista explicaba que algunos de los alumnos participantes dentro del taller tenían toda la disposición por aprender e incluso se mostraban bastante participativos durante las intervenciones. Los alumnos inscritos al taller estaban por voluntad propia y porque en realidad querían conocer el tema. Esta última cuestión ayudó a que las actividades dentro del taller fueran dinámicas. No obstante, la alta motivación mostrada, la tallerista identificó cuestiones las cuales no alcanzaban a comprender los alumnos, por lo cual, era necesario explicar las situaciones que se planteaban dentro de las actividades de lectura para hacer un énfasis en las cuestiones críticas respecto a la perspectiva de género en donde se entrelazaban situaciones de vida relacionadas con la violencia de género.

Yo inclusive les hablaba de un tema en específico y le preguntaba a un estudiante que pensaba y él decía; yo no sé de qué trata esto maestra, yo no sé de esto, ósea lo veo, pero no lo entiendo, y le comencé a explicar, entonces poder comprender desde jóvenes, desde estudiantes, para así

poder entender, sensibilizar, concientizar y actuar ante estos temas y poder generar una opinión (tallerista).

El alumnado mostró dificultades para opinar o participar sobre ciertas cuestiones de violencia y estereotipos de género debido a que ellos mismos comentaban que eran capaces de observar las situaciones; sin embargo, no lograban entenderlas y cuestionar del todo los roles establecidos por lo que les parecía difícil crear una opinión al respecto. En este sentido, se identificó que existía una falta de identificación de la problemática por parte del alumnado en historias como “La cenicienta” y “El reino al revés”. Asimismo, estudiantes mencionaban no ser capaces de generar un discurso respecto a noticias periodísticas leídas que trataban aspectos relacionados al feminicidio. Incluso, algunos de los estudiantes varones expresaban no saber qué comentario generar respecto a la situación: “No sabría explicar cómo se sentía la chica” (alumno 1).

Por su parte, las alumnas identificaron las situaciones con mayor facilidad y expresaron su inquietud respecto a las situaciones de violencia y estereotipos de género en donde comentaban que les parecía injusto el rol que se le daba a la mujer en las historias como “La cenicienta” y “El reino al revés”, ya que en dichas historias la esposa se le asignaba el rol de solamente cuidar al esposo. Adicionalmente, mencionaron que eran lamentables las situaciones que se presentaban en las noticias periodísticas. En esta última, ellas apuntaban hacia una identificación de los sentimientos de las víctimas, y comentaban que, si estuvieran en ese lugar, ellas hubieran tenido bastante miedo. Al igual que al leer el cuento “La liebre, el zorro y el oso”, las alumnas comentaban que ellas tendrían bastante miedo de encontrarse en la situación de la liebre, y no permitirían que el zorro o el oso entraran a sus casas. En retrospectiva, se percibían a sí mismas como liebres en el cuento. Adicionalmente, las lecturas permitieron que las alumnas establecieran un paralelo con sus propias experiencias. Comentaron algunas de las situaciones que ellas mismas han vivido de violencia de género. De esta manera, se observó que las y los estudiantes detectaron que la violencia de género no sólo se ve en las noticias interna-

cionales o nacionales y, que en realidad estas problemáticas no están alejadas del entorno cercano.

“Una vez me estaba siguiendo un carro... me decían cosas horribles” (alumna 1).

“Fui al parque y un señor se me acercó, no con buenas intenciones” (alumna 2).

“Cuando camino sola en la calle de noche tengo mucho miedo” (alumna 3).

En este sentido, el espacio del diálogo y de un ambiente seguro creó un sentido de empatía en donde las diferentes perspectivas de varios actores se entrelazaban y ayudaban a la misma identificación de la problemática por parte del alumnado. Adicionalmente, se detectó que los alumnos varones no han tenido este tipo de experiencias, por lo que incluso ellos mismos mencionaban que no habían pasado por situaciones similares por lo cual no opinaban respecto al tema.

“Maestra, a mí no me ha pasado algo así, yo no sé sobre el tema, si no, ya estuviera hablando” (alumno 1).

En este sentido, se observa que existe una marcada diferencia sobre el imaginario y las experiencias que enfrentan las alumnas en cuestión a la violencia de género en comparación con los alumnos, lo que también se refleja en sus capacidades para identificar aspectos relacionados con estas temáticas en los textos leídos. Conclusión a la que también llegaron los participantes a partir de las lecturas realizadas y los comentarios hechos en clases y quedó de manifiesto para ellos que existe una desigualdad en las experiencias vividas respecto a la violencia de género, por ejemplo, en tanto al sentimiento de seguridad que tienen las alumnas en cuestión a su persona en sus entornos inmediatos en comparación a los alumnos quienes para ellos era un sentimiento desconocido. Aunado a lo anterior, al observar que fueron varias estudiantes las que habían vivido situaciones de violencia de género, llegaron a la conclusión que no es normal tener bastante miedo, ya que se han normalizado ciertas conductas como el que una chica no pueda salir sola a la calle. Los actores comenta-

ban que ciertamente, se ha avanzado en cuestión a los derechos que tiene la mujer hoy en día, sin embargo, existen aspectos por lo que es necesaria la promoción de la perspectiva de género. La tallerista comenta sobre esta última cuestión: “Se ha avanzado demasiado, pero pues también hay brechas que aún no se cierran...” (tallerista).

De esta manera, se observa que tanto alumnas como alumnos fueron identificando que existen situaciones en la vida cotidiana asociadas a los roles de género que crean una diferencia entre hombres y mujeres. El reconocer cómo vive el otro y qué sentimientos le propician ciertas situaciones fue parte de los resultados del taller propiciados por el diálogo a partir de lecturas y cuestionamientos. Los participantes notaron que para las alumnas era más fácil identificarse con personajes en cuestiones de violencia, mientras que para los alumnos esto resultaba más complicado e incluso terminaba en una omisión o ausencia de opinión. Fue el diálogo y el encuentro de varias perspectivas que los ayudó a concluir que no es normal vivir con miedo ni con violencia de género en la sociedad.

CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

A través de la lectura de textos literarios, se trató de promover la relación entre texto y vida cotidiana del alumnado y con esto promover la literatura como una fuente de discusión y análisis de estereotipos sociales y culturales. Es decir, se buscaba propiciar un acercamiento a una literatura contemporánea que ayude a relacionar al alumnado lo que lee con lo que vive. Lo anterior era parte de uno de los propósitos detectados en la fase de diagnóstico de necesidades donde la literatura aparecía como un objeto de estudio dentro del currículo con autores reconocidos del canon occidental, pero lejano al contexto inmediato.

Dentro del diagnóstico, se observó que existe una percepción de literatura desde la apreciación estética [...] no una literatura contemporánea

que te lleve a discutir la relación entre lo que leo, lo que pienso, lo que observo y lo que está sucediendo en el entorno (actor).

En este sentido, se analizó la construcción de la perspectiva de género desde el ámbito cultural y familiar en la que se encuentra el alumnado a través de la lectura de cuentos. De esta manera, se entrelazaron las historias de ficción con la vida cotidiana en donde era necesario identificar las cuestiones críticas que se presentaban en relación a los roles de género, estereotipos y violencia de género.

Algunos de los comentarios de los estudiantes hacían referencia a que desde la infancia se crean estos símbolos que supuestamente representan lo masculino o femenino. Por ejemplo, alumnos externaron que normalmente, la mujer es la encargada de cuidar a los hijos, por lo cual se ha normalizado el que existan madres solteras en donde la ausencia de los padres es algo común. Asimismo, mencionaron que se observa a los padres como el más “fuerte” de la familia. Concluían que ambas cuestiones presentan una “gran” presión social para ambos géneros. Uno de los responsables del desarrollo del programa comentaba que justamente el taller “Leyendo desde el género. En la palabra nos encontramos” trataba de concientizar a los estudiantes respecto a las cuestiones de estereotipos de género y roles de género que se viven en la cotidianidad desde la familia y cultura que les rodea.

Este taller repasa cuál es el rol asignado o los estereotipos que se han asignado a hombres, a mujeres, y cómo estos roles asignados parten de concepciones culturales o de tradiciones culturales (actor).

Asimismo, la tallerista comenta que la sensibilización de este tipo de temáticas ayuda a los estudiantes desde la juventud a pensar críticamente, y con ello propiciar actos con mayor responsabilidad social y empatía. Por lo cual, es indispensable el identificar los conceptos clave para desarrollar un sentido de perspectiva de género.

En que ellos mismos también vean las realidades y sensibilizar estos temas, poder entenderlos... tomar una parte de su actitud, en lo que dicen, en lo que actúan, en lo que ejemplifican, por qué, para qué y lo que implica, y así promover en los estudiantes que ellos mismos desde

su actuar puedan entender la importancia de la equidad de género (tallerista).

Algunas de las conclusiones del estudiantado recaían en que no son normales cierto tipo de actitudes que se viven en el día a día. Por ejemplo, el tener tanto miedo por estar sola en la calle, el que los hombres no lloren, no puedan expresar sus sentimientos libremente sin ser juzgados, o que la pareja sea el o la responsable agresor/a. El estudiantado comentó que el género no debería de ser un punto de conflicto para la agresión física, ni verbal, ni psicológica. Es decir, se concientizó respecto a las situaciones que se han normalizado en la sociedad como los estereotipos, roles y violencia de género con el fin de que el mismo alumnado se preguntara la posición en la que se encuentra para así actuar críticamente.

LA VOZ PROPIA HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Los productos del alumnado muestran que al hablar sobre la perspectiva de género y específicamente de violencia de género tanto en las lecturas realizadas, las noticias y en la vida real, normalmente no se tienen finales felices. En este sentido, alumnos desarrollaron y crearon historias como parte de sus proyectos de cierre del taller y como un impulso al surgimiento de una versión propia y creativa a la perspectiva de género ya sea desde pinturas, carteles o cuentos.

Los personajes en las historias se crearon desde sus entornos cercanos, ya sea desde la familia, la comunidad o incluso desde la cultura que se vive en México. Las situaciones que en ellas se plasman tienen que ver con cuestiones relacionadas a los estereotipos de género, así como a la violencia que se vive a causa del género. De esta manera, estas historias buscaban representar la violencia de género desde que comienza y cómo puede ir escalando.

Se observa que algunas de las historias no se resolvían del todo ni concluían con finales felices. Por ejemplo, en una en específico recurrir al final trágico ya que la protagonista en el cuento había sufrido

violencia de género de diferentes tipos, como violencia doméstica y psicológica. Este personaje no es escuchado por las autoridades, ni por la sociedad en general, por lo que decide ponerle fin a la situación ella misma y mata a su agresor, por lo que la condenan a prisión. Al respecto, la estudiante, autora de dicho cuento, comenta que estas situaciones ya sean directas o indirectas suceden en el entorno real por lo que decidí plasmar en la historia un final que es crudo, pero realista. Al respecto, el actor que desarrolla el programa comenta que se detecta que las y los alumnos identifican que hay que encaminar esfuerzos para la promoción de la perspectiva de género ya que aún no se llega al final deseado en relación a este tipo de aspectos.

En cuanto a las creaciones de pinturas y carteles, se identifica que los colores utilizados se mezclan y se usan de una manera libre de estereotipos en donde no necesariamente el rosa es para las mujeres o el azul para hombres. Incluso el uso de símbolos es representado en los carteles como signo de deconstrucción de estereotipos y roles de género. Por ejemplo, un estudiante comentó que el uso de flores y girasoles en su cartel no se refería a la feminidad, sino a otro constructo con el cual se identificaba, ya que le gustan dichas flores. Adicionalmente, en dichos carteles y pinturas, el alumnado toma en cuenta que se necesita deconstruir los roles de género asignados históricamente y reconstruirlos en donde se requiere de apoyo mutuo entre ambos sexos para crear una inclusión social. Asimismo, se identifica que se utilizan palabras inclusivas en los productos desarrollados por el estudiantado como el uso del artículo “ellos”.

Las y los alumnos mencionaban que les fue importante abordar la perspectiva de género, ya que es una herramienta conceptual el identificar que el género se construye a partir de lo social en donde se entrelazan la cultura, religión, familia e historia patriarcal, lo que en conjunto a determinado dichos estereotipos o roles de género. Concluyen que, a pesar de estas diferencias, se considera que los valores como lo son el respeto y la tolerancia crean un ambiente más pacífico y de prosperidad en donde se toma en cuenta que al final ambos géneros contribuyen a la ciudadanía para la paz.

Asimismo, se identificó que las y los estudiantes logran expresar y generar una voz propia a partir del entendimiento de los conceptos y de la identificación de las problemáticas que acontecen en la actualidad. De esta manera, las y los alumnos mencionan que fue importante para ellos el abordar las diferencias entre los conceptos de equidad e igualdad, ya que normalmente se suelen confundir. Asimismo, mencionaban que les fue significativo el abordar la violencia de género y sobre los tipos de violencia.

“Obviamente cuando el estudiante te entiende ahora sí, ya puede hablarlo, ya puede opinar” (tallerista).

En este sentido, se observó que los estudiantes, a través de la lectura, trataban de darle voz a cada uno de los personajes que aparecían en las diferentes historias, ya que cada uno era importante para el desarrollo de la misma; al igual, se valoraba que su voz cuenta, debido a que el análisis no se quedaba en los personajes, sino que se propiciaba la inclusión de la mirada y experiencia propia.

“Leer no sólo entre líneas, pero darle un significado en mi vida, relacionarlo con la vida cotidiana, darles voz a todos los personajes” (alumno).

Los estudiantes concluyeron que, al igual que en los cuentos, historias y literatura, el darles la voz a todas las personas es fundamental para encaminarse hacia una inclusión social.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados se analizó que los alumnos identificaron los conceptos relacionados a la perspectiva de género como lo son la equidad, la igualdad, los roles, estereotipos, violencia de género y sus tipos. Esto les permitió profundizar sobre dichos conceptos y relacionarlos en su vida cotidiana y así desarrollar un sentido crítico. Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) mencionan que el mirar la realidad con perspectiva de género ayuda a las personas a redefinir lo público y lo privado, así como la sostenibilidad para la

vida en donde la nueva conciencia e interpretación del entorno real llevará al cuestionamiento.

Se observó que el hablar de desigualdades de género es fundamental para la identificación de la problemática, ya que ésta llevará a las personas a la consecución del cuestionamiento propio de la problemática. De Ávila, Peter y Zapata (2013) hablan sobre esta cuestión y puntualizan que no sólo es importante tener un enfoque en las desigualdades de género, pero también proponer una incorporación de la perspectiva de la equidad en general. Es por esta razón la importancia de integrar los conceptos que llevan al entendimiento de la temática, ya que la perspectiva de género no sólo se centra en identificar las problemáticas que se relacionan con el género en la sociedad, sino que también a entender las razones por las cuales estas se generan desde la cultura, la familia, la religión y la historia patriarcal. Así, se entiende que no es solamente necesario hacer énfasis en la visibilidad e identificación de la problemática, sino también a la incorporación de la perspectiva de la equidad en general.

Se muestra que, por parte del alumnado, sobre todo en alumnos, es difícil el identificar desigualdades de género en su entorno. Al respecto, Donoso, Figuera y Rodríguez Moreno (2011) comentan que es un reto el detectar las problemáticas de género incluso en sus propias vidas debido a que no se habla del tema en el entorno. Aunado a que existen tabús respecto al género sobre lo que es la feminidad y masculinidad en las juventudes latinoamericanas que afectan sus relaciones y actitudes (Contreras Tinoco, 2017), así como un anti-feminismo en ciertas poblaciones de la sociedad que crea un rechazo hacia el movimiento feminista (Tortajada y Vera, 2021) Debido a que para algunos sectores sociales les es incómodo hablar de dicho movimiento. Por esta razón, dicho movimiento está estigmatizado e incluso interpretado como aquello de lo cual en realidad se lucha en contra (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Los actores recalcan la necesidad de una concientización y sensibilización de una perspectiva de género, ya que es el inicio hacia la transformación y la inclusión social. La introducción a una pers-

pectiva de género se hace necesaria partiendo desde el diagnóstico de las relaciones de género existentes para así poder redefinirlas y recrearlas de manera más equitativa para todes y así encaminarse hacia un proceso de cambio e inclusión social (López, 2007). En este sentido, se observó que la violencia de género aparece en las alumnas mujeres inscritas al taller, mientras que los alumnos expresan no haber tenido una experiencia relacionada con la violencia de género, por lo que esto indica que existe una desigualdad entre ambos sexos a consecuencia del género y su contexto.

Es importante enfatizar las relaciones de desigualdad que emergen entre grupos dependiendo de la diversidad de los contextos en los que se encuentran (Ávila, Peter y Zapata, 2013). Al contar con un espacio de diálogo en donde se hace énfasis en las diferencias y diversidades de los contextos a partir de la lectoescritura, se llegó a la conclusión de que los alumnos hombres no han pasado por situaciones similares a las de las alumnas ya que se encuentran en diferentes contextos. Este espacio de diálogo fue la misma fuente de la identificación de la problemática en el entorno cercano, así como de la creación de un sentido de empatía, tolerancia y respeto.

Asimismo, alumnos comentan sentirse no capaces de generar una participación activa debido a que desconocían el tema. Sin embargo, al finalizar la intervención comentan que son capaces de identificar las cuestiones críticas que les rodean con relación a la perspectiva de género lo cual les ayuda a concientizar para así generar una voz propia. Es decir, el alumnado mostró una capacidad para detectar las realidades desde una perspectiva de género para la difusión del mensaje y la transformación del entorno real. De esta manera, la formación desde la perspectiva de género ayuda al alumnado a realizar procesos de cambio en la sociedad desde el análisis crítico para la transmisión del mensaje y por lo tanto la conversión de la realidad (Donoso-Vázquez y Velasco Martínez, 2013).

Para esta transformación es imperante el desarrollo de políticas públicas de inclusión social en donde ministerios de educación, asociaciones universitarias, sistemas nacionales de ciencia y tecnología, así como

instituciones públicas y privadas reciban el apoyo técnico y metodológico para llevarlas a cabo (de Ávila, Peter y Zapata, 2013). Los procesos de inclusión social y equidad elevan el nivel de vida de los sujetos ya que les impactan positivamente a los entornos sociales directos en donde se crean nuevos potenciales para el desarrollo socioeconómico (Blanco *et al.*, 2007). Sin embargo, las medidas de inclusión social y equidad requieren de un esfuerzo sumamente amplio y continuo a largo plazo para lograr el cambio permanente. En este sentido, es necesaria una sistematización del trabajo dentro de las organizaciones para un cambio estructural permanente (De Ávila, Peter y Zapata, 2013).

Finalmente, se muestra que dicho taller abordó a la población de la comunidad COBAY que estaba dispuesta y de manera voluntaria a la inscripción de este taller. En este sentido, aquellos individuos interesados y con algún tipo de sensibilidad hacia estos temas de perspectiva de género son los que resultan beneficiados de un programa o política en particular, excluyendo a la restante población COBAY. A partir de esto, se considera y se propone como área de oportunidad que la formación de perspectiva de género no debería ser una cuestión opcional (García-Pérez *et al.*, 2011), o bien se debería incluir a partir de una variada oferta de actividades que pueda incidir en una población mayor. Asimismo, se observó que dichos talleres son destinados a la población estudiantil en donde la formación para sus docentes podría ser una laguna de investigación y área para fomentar en futuras intervenciones.

Adicionalmente, en las implementaciones de programas que tienen como propósito la inclusión social, estas generan nuevos tipos de exclusión (de Ávila, Peter y Zapata, 2013) por lo que habría que producir diagnósticos sobre consecuencias negativas sobre los diferentes grupos para así evitar se produzcan nuevas situaciones de desigualdad.

CONSIDERACIONES FINALES

Hoy en día vivimos en un mundo en donde la sociedad contemporánea tiene diferentes puntos de vista respecto a ciertas temáti-

cas. Una de las temáticas que ha sido más controversiales ha sido la cuestión del género y el movimiento feminista que se ha dado en los últimos años en Latinoamérica. Ha sido tan controversial que ha provocado diferentes opiniones en la sociedad que a su vez han generado intolerancia y exclusión en donde se crea una extrapolarización de ideologías entre las personas.

Es relevante y sumamente significativo que se promuevan desde la política pública este tipo de estrategias que aportan a la inclusión social, ya que al promocionar la perspectiva de género desde la lecto-escritura se hace una concientización no sólo de los términos o conceptos, si no de la misma problemática que se vive en la actualidad, para pensar y actuar críticamente en la cotidianidad. Es decir, el acto de conocer sobre la perspectiva de género desde la ficción permite a las personas identificar la problemática y generar una voz propia sobre el tema. Aunado a lo anterior, la apertura al diálogo, característica de la modalidad de taller, permite generar la conciencia de escuchar y visibilizar otras voces y otras experiencias.

En este sentido, el alumnado mostró una capacidad por detectar las realidades desde una perspectiva de género para la difusión del mensaje y la transformación del entorno real a través de la lectura y escritura. Asimismo, se detectó que es fundamental conocer los conceptos de la perspectiva de género para ir desde la teoría hasta la práctica en el día a día y así percibir cuestiones críticas en donde se tiene que pensar críticamente para actuar críticamente. Ciertamente, el identificar una problemática y concientizarla es lo que nos hace poder hablar de ello y así ser capaces de generar una voz propia con el fin de ejercer la participación ciudadana en nuestro entorno y en el mundo.

Para dicha transformación es necesario que asociaciones universitarias, sistemas nacionales de ciencia y tecnología, instituciones públicas y privadas reciban el apoyo técnico y metodológico para desarrollar una sistematización de dichas políticas públicas para su prolongación e incluso permanencia. Es importante mencionar que al implementar programas de inclusión social a veces surgen nuevas

formas de exclusión por lo que habría que considerar un área de investigación por fomentar. Asimismo, recalcar la importancia de que la educación con perspectiva de género no debería de ser una opción voluntaria y con esfuerzos aislados.

AGRADECIMIENTOS

Como se ha mencionado con anterioridad, este trabajo es parte del análisis y evaluaciones constantes del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato”, que es parte de la convocatoria 2021-2024 que lanzó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para la conformación de los Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia (Pronaii) que fomenten la lectura y la escritura como estrategia de inclusión social. Las autoras del presente texto forman parte del mencionado proyecto. Asimismo, esta investigación ha sido posible gracias a la asignación de efectivos a través de la beca número 1091805 del CONACYT.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L., Yudi, R. J., Ves Losada, M. A., Garay, C., González Bombal, I. A., & Weyrauch, V. A. (2012). *Políticas públicas*. México: Siglo XXI.
- Alcocer Vázquez, E., Arias Gómez, L., Balderas, M., Canto-Herrera, P., Castro Ricalde, M., Hernández, R., Hernández-Marín, G., Lara Quevedo, R., Leyva, D., López, C., Loría, D., Pasos, M., Poot Herrera, S., Ramírez, H., Vermont, M. & Zapata González, A. (2019). *Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato. Propuesta en extenso* [Archivo PDF].
- Aloiso, A., Muñoz García, P. A., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1 (2016)), 53-70.
- Barberá, H. & Cala Carrillo, M. J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. *Psicothema*, 20 (2), 236-242.
- Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., & Hevia, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. UNESCO. <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/37708>

- Calvo, E. G. (2010). *La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil. Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 13-38). España: Anthropos.
- Canto Sáenz, R. (2017). Participación ciudadana, pluralismo y democracia. *Tlamelaua. Revista de Ciencias Sociales*, 10(41), 54-75.
- Canto Sáenz, R. (2020). Análisis de políticas públicas: evitar el reduccionismo. Estado abierto. *Revista sobre el Estado, la administración y las políticas públicas*, 4(2), pp. 41-68.
- Caracas-Sánchez, B. P. & Ornelas-Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos* 41(164), 8-27. Recuperado de <https://cutt.ly/fX7RHU0>
- Cerva-Cerna, D. (2021). Criminalización de la protesta feminista: el caso de las colectivas de jóvenes estudiantes en México. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(1), 115-125.
- Charmaz, K. (2000). *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Handbook of qualitative research*, 2, 509-535. Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2021). Programa Nacional Estratégico de Educación. *Lineamientos para las propuestas en extenso de Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia que fomenten la lectura y la escritura como estrategia de inclusión social*. Recuperado de <https://cutt.ly/gX7RX7i>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022). *Programas Nacionales Estratégicos, Educación*. Recuperado de <https://cutt.ly/LX7RV4U>
- Contreras Tinoco, K. A. (2017). Significados de jóvenes estudiantes de Ocotlán, México y Antofagasta, Chile sobre el inicio sexual: Una aproximación desde el feminismo decolonial. *Salud & Sociedad*, 7(3), 272-287. Recuperado de <https://cutt.ly/cX7RMdb>
- De Ávila, J. C., Peter, S. G., & Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES: Inclusión social y equidad en la Educación Superior*, (13), 129-149.
- Diario de Yucatán. (2021a, 12 abril) Estrangularon a una mujer en Umán [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://cutt.ly/iX7OghO>
- Diario de Yucatán. (2021b, 31 enero) Intensa operación policíaca en busca de un asesino en Kanasín [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://cutt.ly/NX7Oj3z>

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71-88.
- Donoso, T.; Figuera, P. & Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 35(5), 187-188.
- Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed*. Routledge.
- García-Pérez R., Rebollo M., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. & Piedra J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández Zamora, G. (2005). Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México. Colección Lecturas sobre Lecturas, núm. 14. Dirección General de Publicación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literalidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 24(2), 363-386. Recuperado de <https://cutt.ly/CX7OvEQ>
- Instituto Nacional para la Evaluación para la Educación. (2017). *Informe de resultados PLANEA EMS*. Recuperado de <https://cutt.ly/fX7OnMx>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2017). *Porcentaje de la población de 15 años o más con rezago educativo (porcentaje)*. Recuperado de <https://cutt.ly/iX7OWJJ>
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic, México*. México: Siglo XXI.
- López, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Cruz Roja.
- Lowi, T. (2013). Políticas públicas, estudios de caso y teoría política. *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. España: Anthropos.
- Mann, C. & Stewart, F. (2000) *Internet Communication and Qualitative Research. A Handbook for Researching Online*. Sage.
- Márquez-Hermosillo, M. M. & Valenzuela-González, J. R. (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad, *Sinéctica*, 50, 1-17.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2017). *Más de la mitad de los niños en el mundo no están aprendiendo: (Ficha informativa No. 46)*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://cutt.ly/vX7OAsa>
- Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Flacso México.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications.
- Quesada-Mejía, R. M. & Hernández Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, 75, 40-47.
- Salinas, D., De Morales, C. & Schwabe, M. (2019). *Nota País. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018 – Resultados. OECD 2019. Volúmenes I-III*. Recuperado de <https://cutt.ly/TXJGnZV>
- Tortajada, I., & Vera, T. (2021). Feminismo, misoginia y redes sociales. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(1), 1-4.
- Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12, 155-184.