



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

**La disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana: una alternativa  
metodológica para la comprensión lectora.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
**Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios**

**PRESENTA:**

Geilys Zaday Pérez Leyva

**DIRIGIDA POR:**

Dre. Luis Nivardo Trejo Olvera

Centro Universitario, Querétaro, Qro., México

Mayo, 2025

**La presente obra está bajo la licencia:**  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



## CC BY-NC-ND 4.0 DEED

### Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

#### **Usted es libre de:**

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciatario no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

#### **Bajo los siguientes términos:**

 **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatario.

 **NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).

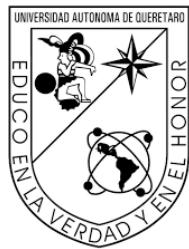
 **SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

#### **Avisos:**

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

**La disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana: una alternativa  
metodológica para la comprensión lectora.**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
**Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios**

**PRESENTA:**

Geilys Zaday Pérez Leyva

**DIRIGIDA POR:**

Dre. Luis Nivardo Trejo Olvera

**COMITÉ SINODAL:**

Dre. Luis Nivardo Trejo Olvera

Presidente

Dra. Ma. Ester Bautista Botello

Secretaria

Dra. Araceli Rodríguez López

Vocal

Mtra. Alejandra Martínez Galán

Suplente 1

Dr. David Loría Araujo

Suplente 2

Centro Universitario, Querétaro, Qro, México

Mayo, 2025

## **Dedicatoria**

A todas las personas que necesitan y anhelan acceder a la educación, pero por ser violentadas en el discriminación múltiple no han podido lograrlo.

A mi amore, Adrián, por su incondicionalidad en medio de desvelos, apagones de 14 horas, tareas infinitas sin internet, en la desolación de nuestros días difíciles por mis trastornos hormonales, mi cómplice en muchas aventuras.

A Ailet, mi madre querida, a ella siempre porque ha estado en muchas de mis facetas como mujer, madre, amiga, confidente y guerrera, porque quiero continuar cumpliendo anhelos a su lado y con su bendición.

A Rauli, mi hermano del alma, porque con su perseverancia y humildad, me ha llenado de ganas al luchar por mis proyectos que también son tuyos, mi alma gemela.

A Cuba, a mi pueblo, la gente que con su trabajo me ha permitido la formación educativa gratuita y ratifica este sentido de pertenencia a una isla que a pesar de los temporales trata de conservar su frescura, alegría y valentía.

A México y a todas las personas que aquí me acompañan en este transitar...

## **Agradecimientos**

A SECIHTI por ofrecerme la oportunidad de estudiar en tierras mexicanas, como a tantas otras personas dentro y fuera de su región, por la posibilidad de conocer nuevos horizontes de aprendizaje y afectos colectivos en el ámbito académico, científico y personal.

A Adrián por su ternura, compasión y generosidad infinitas, al acompañarme en mis retos y alegrías, al contribuir en este proceso de aprendizaje profesional y personal, con toda su militancia y deconstrucción que me ha ido contagiando en estos 6 años de convivencia.

A mi suegra por haberlo educado con tanta entereza y sensibilidad para con las feminidades, con la diversidad y por todo lo que aprendí de ella al igual que de Mariela, Tía Irma y Tía Mirian, otras mujeres bien cojonudas.

A Danielito, por todo su corazón, por ser tan humilde y generoso, a este primo de cariño que nos dio la vida y nos acompaña en nuestros proyectos más complejos, gracias por todo.

A mi mamá Ailet, por supuesto y por todo. A mi familia, materna y paterna, a Raúl mi papá de sangre y a Victoriano, también mi papá, por la preocupación y amor para que no falten nuestros vínculos a pesar de la distancia.

A todos mis maestres, de todos los niveles de Cuba y a mis compañeros de trabajo en todas las universidades que he estado laborando como Geisy, Magalis, Noel, Kely, Norma; a Grechell, Mayde, Luisín, Belquis, Mayte y Oneida; a Marle y las muchachitas de mi departamento en la Universidad de Camagüey, a la profe Matilde por su elegancia y honestidad, a Joha por su auténtica amistad, a Dania por más que todo eso, ser otra madre, a Campbell mi teacher preferido.

A todos los maestres y colegas de México. Un México que me abrió las puertas a otros caminos de aprendizajes y comprensión, en especial al profe Argüelles, por todo el apoyo

y dedicación en este tránsito desde los inicios, a Adelina por su preocupación y apoyo a toda nuestra generación de la MEEL, a la profe Ester con sus ocurrencias y clases tan atractivas, por su carisma tan contagioso, su risa pícara y por presentarme a Nivs, mi directore, tute y maestre de vida.

A ti Nivs, por esa ternura mezclada con veneno de serpiente cascabel y experticia al vivir con intensidad y buscarle *la quinta pata al gato*, para enseñarnos a vivir con-movides con les otros y trenzarnos en sus historias. Por enseñarnos desde ese mismo entusiasmo, al acompañarme en este sendero lleno de ramificaciones entre le no binarie y la sub/alternidad sexual y genérica. Por ayudarme a experimentar el deseo, el placer y la libertad desde ángulos diversos... por todas las lecturas, chismes y carcajadas de resistencia, de orgullo y colectividad. Por tus clases tan transgresoras, por educarme en ser cada vez una maestra más sensible y humana...

A mis otros lectores, Araceli, una maestra muy bondadosa y ejemplar, gracias por sus sugerencias y acompañamiento tan tierno. A Alejandra y David, por sus recomendaciones y compañía, por su amparo en este proceso de investigación y formación académica, por su sabiduría y tiempo compartidos.

A mis compañeras y amigas de la MEEL, en especial a Sunay y a Cristi, que nos acogieron a la llegada acá a México en su casa, que siempre desde Cuba también nos orientaron y acá también nos aconsejaron en los momentos complicados, en los trámites y protocolos. De igual manera a Lucy, por sus alimentos y atenciones, a Ale y su familia por la complicidad y generosidad de su compañía, a Marce por su temperamento y autenticidad nayarita. A Mariana por su apoyo en los viajes y su fogosidad sonorense, sus chispas de alegría y sabor. A Yuri por la disposición con el transporte, por su ingenio y ecuanimidad al buscar la paz en las discusiones académicas suscitadas en las clases, muy chistosas, por cierto. A Lore, por su histrionismo y dulzura en el trato cercano, familiar. A Eli, por alimentarnos con

sus panes tan ricos y sus ocurrencias para mirar los problemas desde otras perspectivas, por sus frases graciosas y su tonada hondureña, por sus memes para desconectar de tanta Tesis.

A Ily, Ernesto, Ana, Ronaldo, Marian e Hilda, otra madrecita linda, por ser amigos tan generosos y por toda la bondad con que nos ayudaron económicamente mientras llegaba la Beca, por salvarnos de la precariedad cuando se llega a un país extranjero con poco autofinanciamiento e incomprendión sociocultural de su entorno.

A nuestros amigos cubanos que se han hecho nuestra tribu, fortaleza y amor en el territorio queretano, en especial a Ana y Ricardo, nuestros primeros caseros, a Carmen y a su familia, nuestros caseros actuales por toda su disposición y complicidad. A Maxi, por su versatilidad y maternidad, al Charlie por su sabiduría ancestral, a la Daya por su carisma inigualable e intrepidez, a mi mexicana preferida Mary Cruz por su bondad, a Raque por su fortaleza e iluminación espiritual, a Tina por su picaresca y jerga cubana, a María por su ímpetu de Mariana, a Aylin por mostrarme una manera más libre de maternar, a Salazar por su espíritu rumbero y gozador del baile popular, a Genny y a Danilo por sus momentos de disparidad tan chistosos y las sugerencias para progresar en este recorrido, a Eli y el Miche, nuestro chofer con sus ocurrencias, a Eli y a Ricardo por su amistad tan franca.

A los amigos de allá que están en otros lados viviendo situaciones similares de lejanía, añoranza y alegrías compartidas a pesar de los límites geográficos, en especial a Ailen porque *la vida es aquí y ahora* y si me gusta algo, me lo regalo porque si me esfuerzo me lo merezco, si lo lucho, lo obtengo. A Anel por ese desenfado con que va por la vida, confiando en sí misma y con la esperanza como bandera siempre. A Reinier con su habla ó santiaguero y sus frases tropicales, al resto de los amigos de la maestría anterior trunca, que no por eso dejó de calar en nuestras historias y las llenó de anécdotas divertidas y mucha científicidad.

A todes mis estudiantes, a les trans\* que me inspiraron a tratar el tema de esta tesis, a todas con las que todavía comparto este gusto por el magisterio y me apoyan con un saludo tierno a cada rato en un chat, pero sobre todo a les mexicanes, sobre todo a mis adolescentes de la Prepa, porque en sus retos y exigencias académicas, pero también afectivas, he encontrado aliento para seguir dedicándome a la aventura de educar...

¡Gracias a todes, me siento muy afortunada!

## **Resumen**

Este trabajo de grado surge por la insuficiencia detectada en los niveles de comprensión lectora de estudiantes mexicanos en la educación superior, como representación de un problema científico que se asocia a la escasa inclusión de narrativas LGTBI+ en la enseñanza curricular y genera la deserción escolar.

Ante esta situación el objetivo general es elaborar una alternativa metodológica de lectura con enfoque queer/cuir para fomentar la comprensión lectora a través de la inclusión de textos literarios que difunden experiencias sexo-genéricas disidentes. En ese sentido, se estipulan preguntas de investigación dirigidas a reconocer estrategias narrativas, rutas de interpretación y los efectos del enfoque queer/cuir en la comprensión lectora con tendencia hacia el nivel crítico.

Se utilizó una metodología cualitativa con perspectiva sociocrítica y de investigación-acción pedagógica, para luego diseñar y aplicar una secuencia didáctica sobre la lectura literaria en forma de taller. El análisis se aplicó a un corpus literario de autores disidentes sexo-genéricos, con en el método *discursivo-funcional* y epistemologías decoloniales, feministas y queer/cuir. Se efectuó desde actividades con una muestra intencional no probabilística de un grupo estudiantil universitario de Querétaro.

Los resultados indican que la inclusión de textos con experiencias sexo-genéricas disidentes en la enseñanza literaria mejora la comprensión lectora porque amplía los horizontes de expectativas e interpretación y generan procesos de sensibilización en los estudiantes. A los efectos, se evidencia un incremento en su disposición y capacidad para establecer conexiones intertextuales, identificar sesgos ideológicos y desarrollar un pensamiento crítico y postura reflexiva ante los retos de lectura y su contexto actual. La *lectura subversiva* como alternativa metodológica con enfoque queer/cuir fortaleció el desarrollo de la comprensión lectora y el cuestionamiento de los códigos normativos en

representación del conocimiento, contribuyendo a la gestión de una cultura escolar más inclusiva y diversa.

**Palabras clave:** comprensión lectora, texto literario, enfoque queer/cuir, disidencia sexogenérica

## **Abstract**

This degree work arises from the insufficiency detected in the levels of reading comprehension of Mexican students in higher education, as a representation of a scientific problem that is associated with the poor inclusion of LGBTI+ narratives in curricular teaching and generates school dropouts.

Given this situation, the general objective is to develop a methodological alternative for reading with a queer/cuir approach to promote reading comprehension through the inclusion of literary texts that disseminate dissident sex-gender experiences. In this sense, research questions are stipulated aimed at recognizing narrative strategies, interpretation routes and the effects of the queer/cuir approach on reading comprehension with a tendency towards the critical level.

A qualitative methodology with a socio-critical perspective and pedagogical action research was used, to then design and apply a didactic sequence on literary reading in the form of a workshop. The analysis was applied to a literary corpus of sex-gender dissident authors, with the discursive-functional method and decolonial, feminist and queer/cuir epistemologies. It was carried out from activities with a non-probabilistic intentional sample of a university student group from Querétaro.

The results indicate that the inclusion of texts with dissident sex-gender experiences in literary teaching improves reading comprehension because it broadens the horizons of expectations and interpretation and generates awareness processes in students. To this end, there is an increase in their willingness and ability to establish intertextual connections, identify ideological biases, and develop critical thinking and a reflective posture in the face of reading challenges and their current context. *Subversive reading* as a methodological alternative with a queer/cuir approach strengthened the development of reading

comprehension and the questioning of normative codes in representation of knowledge, contributing to the management of a more inclusive and diverse school culture.

**Keywords:** reading comprehension, literary text, queer/cuir approach, sex-gender dissidence

## **Índice**

<b>Introducción .....</b>	1
<b>Capítulo 1. Renovar la enseñanza literaria: herencias v/s itinerarios disidentes .....</b>	19
1.1 Transgredir los paradigmas de la lectura desde enfoques disruptivos .....	21
1.2 Cruzar los límites de la comprensión lectora desde lo queer/cuir .....	37
<b>Capítulo 2. Subvertir las normas educativas desde experiencias alternas.....</b>	48
2.1 Planificar en tiempos de contingencia con estrategias didácticas queer/cuir .....	48
<b>Capítulo 3. Explorar horizontes alternos: análisis literario de conceptos observables....</b>	80
3.1 Catapultar la experiencia estética con motivos literarios queer/cuir.....	80
3.2 Detonar el imaginario social en rupturas espacio-temporales con lo in/habitable .....	114
<b>Capítulo 4. La experiencia educativa desde la intervención-acción pedagógica .....</b>	134
4.1 Apreciar el nuevo contexto educativo desde la observación-participante .....	137
4.2 Contar la aventura escolar con la intervención-acción pedagógica .....	140
4.3 Aciertos y retos en los resultados de la intervención-acción pedagógica.....	154
4.3.1 Efectos de la <i>lectura subversiva</i> por su aplicación en el entorno escolar .....	156
4.3.2 Comprender nuestros límites y horizontes educativos desde la reflexión .....	194
<b>Conclusiones.....</b>	199
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	204
<b>Anexos .....</b>	216

## Índice de figuras

<b>Figura 1:</b> Portadas de los libros del corpus literario de la intervención-acción pedagógica.....	18
<b>Figura 2:</b> Performance teórico-metodológico del Marco teórico con conceptos y categorías observables en la práctica didáctica.....	20
<b>Figura 3:</b> Proceso de comprensión lectora en los niveles y fases que se integran en el análisis discursivo del texto literario.....	32
<b>Figura 4:</b> Macrorreglas de proyección semántica según V. Dijk.....	33
<b>Figura 5:</b> Propuestas y demandas de algunas teorías, estudios y prácticas queer/cuir.....	44
<b>Figura 6:</b> Diseño metodológico de la intervención-acción pedagógica.....	49
<b>Figura 7:</b> Títulos, autores y fecha de publicación de los libros del corpus literario de la intervención-acción pedagógica.....	51
<b>Figura 8:</b> Planeación general la secuencia didáctica de la intervención-acción pedagógica....	58
<b>Figura 9:</b> Esquema con procedimientos metodológicos que integran niveles de comprensión lectora y conceptos observables queer/cuir de mi Modelo de lectura subversiva.....	64
<b>Figura 10:</b> Resumen conceptual de les teóriques, sus teorías queer/cuir devenidas por postulados posestructuralistas, decoloniales y antimperialistas que aplicaré en el próximo análisis literario.....	84
<b>Figura 11:</b> Esquema inspirado en el Modelo analítico literario de Cándida Vivero (2016).....	85
<b>Figura 12:</b> Esquema Modelo analítico propio de la aplicación de la lectura subversiva al corpus literario con los conceptos queer/cuir observables según su funcionalidad estética, ética y didáctica.....	86
<b>Figura 13:</b> Esquema de los conceptos observables en mi Modelo analítico de lectura subversiva o en clave queer/cuir de los textos del corpus literario.....	87
<b>Figura14:</b> Gráfico de las edades de les participantes en el taller de la intervención-acción pedagógica.....	157

<b>Figura 15:</b> Gráfico de las identidades genéricas de los participantes en el taller de la intervención-acción pedagógica.....	158
<b>Figura 16:</b> Gráfico de los formatos de lectura que preferían los participantes en el taller de la intervención-acción pedagógica.....	160
<b>Figura 17:</b> Gráfico de las modalidades de los textos asociados al tema del taller de lectura que habían leído los participantes en la intervención-acción pedagógica.....	162
<b>Figura 18:</b> Gráfico de la forma elocutiva identificada por los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.....	165
<b>Figura 19:</b> Gráfico del tono lingüístico identificado por los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.....	165
<b>Figura 20:</b> Gráfico de los conflictos de los personajes identificados por los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.....	167
<b>Figura 21:</b> Gráfico de términos que remiten a los recuerdos o experiencias de discriminación que tuvieron los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.....	169
<b>Figura 22:</b> Gráfico de términos que remiten a los recuerdos o experiencias de discriminación que tuvieron los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.....	170
<b>Figura 23:</b> Gráfico de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre los textos que más les gustaron a partir de la experiencia generada en la intervención-acción pedagógica.....	188

<b>Figuras 24:</b> Gráfico de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre los textos que más les gustaron a partir de la experiencia generada en la intervención-acción pedagógica.....	189
<b>Figura 25:</b> Gráfico de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre los textos que más o no les gustaron a partir de la experiencia generada en la intervención-acción pedagógica.....	189
<b>Figura 26:</b> Gráfico de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre los textos que más o no les gustaron a partir de la experiencia generada en la intervención-acción pedagógica.....	190
<b>Figura 27:</b> Esquema de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre la experiencia generada en la intervención-acción pedagógica.....	191
<b>Figura 28:</b> Esquema de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre la decisión de no incluir y utilizar como medio didáctico el texto Cómo ser trans y morir asesinada en el intento (Frida Cartas, 2021) en la intervención-acción pedagógica.....	193
<b>Figura 29:</b> Gráfico sobre los niveles de comprensión lectora alcanzados por los participantes en la intervención-acción pedagógica.....	197

## **Índice de imágenes**

<b>Imagen 1:</b> Fotografías de la periquita Alfonsina y Frieda como documentación visual de sus afectos.....	104
<b>Imagen 2:</b> Ilustraciones sobre la transición genérica y corporal del poeta Daniel N. Vásquez, de su sujeto lírico de “Poesía en transición” .....	113
<b>Imagen 3:</b> Diapositiva 4 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para presentarme junto al taller de lectura literaria y empatizar con los estudiantes participantes.....	141
<b>Imagen 4:</b> Diapositiva 7 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para representar la planeación general del taller de lectura literaria.....	142
<b>Imagen 5:</b> Diapositiva 10 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para representar los textos del corpus literario a leer y analizar en el taller de lectura literaria.....	143
<b>Imagen 6:</b> Algunas etiquetas con los seudónimos de los participantes del taller de lectura literaria, usadas como recurso lúdico para proteger sus identidades oficiales, nombrarlos e identificarlos en el salón y las evaluaciones.....	144
<b>Imágenes 7 y 8:</b> Fotografías de la persona docente y los estudiantes haciendo ejercicios de estiramiento y relajación para apoyarme en reanimarlos y lograr su disposición a colaborar, además de la organización en el salón.....	147
<b>Imagen 9:</b> Fotografía de los tres epígrafes iniciales del texto de Frida Cartas.....	148
<b>Imagen 10:</b> Fotografía de láminas con imágenes de personas víctimas de transfeminicidios y estadísticas de otros discrímenes correlacionados en distintos lugares del mundo, México y Querétaro.....	149
<b>Imagen 11:</b> Diapositiva 1 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para panorámica para explicar la Teoría Queer/Cuir.....	150
<b>Imagen 12:</b> Diapositiva 15 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para panorámica para explicar la Teoría Queer/Cuir.....	151

<b>Imagen 13:</b> Diapositiva 26 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para panorámica para explicar la Teoría Queer/Cuir.....	151
<b>Imagen 14:</b> Diapositiva 1 del Power Point QUEER/CUIR... una breve panorámica que utilicé para explicar la Teoría Queer/Cuir en la segunda sesión del taller de lectura de la intervención-acción pedagógica.....	171
<b>Imagen 15:</b> Diapositiva 26 del Power Point QUEER/CUIR... una breve panorámica que utilicé para explicar la Teoría Queer/Cuir en la segunda sesión del taller de lectura de la intervención-acción pedagógica.....	172
<b>Imagen 16:</b> Diapositiva 29 del Power Point QUEER/CUIR... una breve panorámica que utilicé para explicar la Teoría Queer/Cuir en la segunda sesión del taller de lectura de la intervención-acción pedagógica.....	172
<b>Imágenes 17, 18, 19 y 20:</b> Fotografías de la creación o construcción conjunta del esquema sobre los cuestionamientos queer/cuir que recordaban y aplicarían en las actividades centrales del taller para potenciar el tercer nivel de comprensión lectora.....	176
<b>Imágenes 21, 22, 23, 24, 25, y 26:</b> Aplicación de mi mediación lectora atendiendo de manera más individual y cercana a los estudiantes, leyendo en cada equipo las orientaciones, mostrándoles los materiales que utilizarían y corrigiendo sus dudas o confusiones.....	178
<b>Imagen 27:</b> Fotografía de las respuestas de los participantes del equipo 1 sobre las jerarquías de poder entre los personajes del texto en la 4 sesión del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.....	180

## **Introducción**

Cuando fui profesora en la Universidad de Camagüey, impartí clases a estudiantes trans\*. Para impotencia mía, su comportamiento resultaba incómodo pues me parecían intransigentes e imprecises en algunas de sus respuestas. Me quedaba sin estrategias para establecer un intercambio más ameno, tal vez porque tenían objeciones a los planteamientos que hacía desde mi visión heteronormativa.

Junto a mis colegas fui incapaz de comprender su proyección al carecer de los conocimientos y procedimientos para reconocerle y comunicarnos desde el enfoque de una educación integral. Aun cuando los factores pudieran ser diversos, no solo en Cuba, sino también en México la deserción de la escuela puede derivarse de la discriminación hacia los estudiantes que desacatan los mandatos de género normativos.

Al respecto, Varela (2020) explica que la existencia de violencia de género al interior de las universidades ha sido registrada por múltiples reclamos y denuncias, a través de los movimientos #MeeToo, #MeeTooAcadémicosMexicanos y #AquíTambiénPasa o la divulgación de noticias en diferentes medios. Como se manifiesta en 109 notas sobre acoso y hostigamiento sexual en universidades mexicanas reportadas entre 2016 y 2018.

Sin embargo, Omosigho (2019) plantea que son menos los datos sobre las manifestaciones de violencia de género contra los hombres y las personas no binarias en las escuelas, así como en otros ámbitos de la sociedad. Un escaso número de personas en estas poblaciones que sufren maltrato no presentan quejas o denuncias por vergüenza o miedo a ser juzgados. Además de que coexisten otros factores como agravantes de la problemática, pues faltan “estrategias o protocolos efectivos para su atención, ya que casi en su totalidad los existentes se enfocan en la atención a mujeres” (Gutiérrez & Navarrete, 2023).

A mi arribo a tierras mexicanas hace algunos meses, me he dado cuenta de que la disidencia sexo-genérica es tema de interés y actualidad en la esfera educacional y se hace latente en muchos ámbitos. Según Scharagrodsky (2021) se promueven trabajos que interpelan

desde diferentes perspectivas teóricas y discursivas y por distintos actores sociales el poder de resistencia en términos de “negociación, traducción, reapropiación, subversión, fuga y resignificación” (p. 7). Así están insertes estudiantes, docentes, autoridades, familias, el mercado y los movimientos sociales, entre otros, para referir su funcionamiento en los entornos pedagógicos, sociales y políticos.

No obstante, a la anécdota inicial, el entorno mexicano ha provocado que me desplace a zonas desconocidas por lo aprendido en las materias que cursé hasta el tercer semestre en la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios de la Universidad Autónoma de Querétaro (MEEL, UAQ). A pesar de mi labor docente al impartir lengua y literatura españolas en Cuba, desde un pensamiento dialéctico materialista, he aprendido acá cómo integrar de forma interdisciplinaria la enseñanza literaria con los estudios culturales y de género.

Los recuerdos de discriminación en mi ámbito personal, familiar y laboral hoy me increpan y ponen en tela de juicio la heteronormatividad en que he vivido. Desde mi condición de mujer cis-hetero mestiza cubana, licenciada y ahora extranjera, he ido descifrando cómo las convenciones performan mi existencia en el mundo y los modos de experimentar el deseo, el placer y el amor en territorios, entornos profesionales, académicos e interpersonales diversos.

Ahora comprendo, cada vez más... cómo esas prerrogativas se proyectan en la sociedad mexicana y se trasladan a otros ámbitos bajo lo que Gayle Rubin (1986) denomina el sistema sexo-genérico y plantea que como un concepto de la vida social:

permite estudiar los modos en que la materia bruta del sexo es convertida por las relaciones sociales de desigualdad en un sistema de prohibiciones, obligaciones y derechos diferenciales para hombres y mujeres. Un sistema que establece normas sociales, prácticas cotidianas y representaciones, incluida la división sexual del trabajo y las identidades subjetivas (citado en Bogino & Fernández-Rasines, 2017).

De ahí puedo reconocer sus dictámenes como pautas de opresión que indican qué y cómo se debe ser o actuar en el mundo, comprendiendo cómo a veces le sirvo de instrumento a su

dominación, siendo imparcial frente a algunos sucesos violentos por no reaccionar con mi falta de conciencia sobre el tema o al igual que otras, puedo ser su víctima. En estos momentos mi rumbo marca un nuevo camino, se abre una brecha a pasos tambaleantes entre la contingencia y la subversión. Así tomó cuerpo el tema que compartiré en las próximas páginas: la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana.

Con esas premisas, las ideas de Djamila Ribeiro en *El lugar de enunciación* (2019) me permitieron reflexionar sobre la posición en que me encuentro al confrontar el proceso de investigación- acción. Por el tema que elegí y la misma escritura del informe de tesis me sitúo desde la inconformidad con los patrones fijos, esencialistas, biologicistas y normalizadores que intentan clasificar las identidades.

Específicamente hablo desde mi cis-heterosexualidad reconociendo los privilegios de los que antes no era consciente, porque no solo es un régimen de dominación y control que opriime a otras formas de ser, estar y habitar nuestro entorno, sino que, para revalidarse y continuar con su hegemonía, me obliga a actuar bajo sus parámetros para ser aceptada por la sociedad donde se instaura o me permite gozar de sus ventajas frente a las opresiones que sufren otros.

La heteronorma, según varíes teóricos, en tanto “forma de ver el mundo a partir de dos sexos, dos géneros y legitimando a la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptada social y culturalmente”, no es más que otra forma de entre tantas que nos permiten tener o experimentar las subjetividades y prácticas en la socialización con los demás (Wittig, 2006; Núñez, 2016; Carrera, Lameiras & Rodríguez, 2013; Cruz, 2020).

Así que como refiere Muñoz (2010), para la heteronorma tratar experiencias alternas a este “modelo patriarcal-judeocristiano-capitalista de la sexualidad comprende cuatro elementos: la monogamia, la falocracia, el reproducciónismo y la heterosexualidad” (citado en Cruz, 2020). Frente a este panorama, me sitúo desde un enfoque *queer/cuir*, de manera que pueda también analizar y subvertir sus dominios en el discurso de algunas obras literarias mexicanas y los mundos posibles que expresan.

Me interesa indagar cómo o si se ha insertado en la academia literatura que trate la disidencia sexo-genérica, para explorar algunas experiencias escriturales que disrupen la heteronormatividad hegemónica. En ese sentido, intento también analizar cómo otros autores y textos generan horizontes de expectativas diversos y amplían el marco referencial de los estudiantes en contacto con sus lecturas, efectos estéticos y procesos de concientización de sus violencias o agencias.

Con ello, puedo cuestionar los códigos, formas y tecnologías de representación del conocimiento humano que desde la heteronorma se trasladan al discurso literario como una postura biopolítica<sup>1</sup> y colonial del saber, ser, estar y hacer, en tanto dictamina quiénes merecen la vida y quienes no, cuáles saberes, identidades, cuerpos y prácticas son válidos o no en las sociedades capitalistas. Como plantea Paulo Freire (2012) “cuando nos enseñan que no podemos conocer las cosas a no ser que nos las enseñen grandes mentes, nos sometemos a todo un conjunto de prácticas prisioneras que adoptan la forma de una relación colonial” (citado en Halberstam, 2018).

Estas premisas entroncan con lo que Siobhan F. Guerrero (2023) ha nombrado la cis-hetero-normatividad como opresión. Es cuando la discriminación no sólo se presenta en el abuso del poder de una población o persona sobre otra, sino mucho más extensa: en términos de violencia simbólica, opresión epistémica y jerarquización institucionalizada<sup>2</sup>. Sus efectos

---

<sup>1</sup> La biopolítica se ejerce sobre varios procesos como el nacimiento, la muerte, la enfermedad y todos aquellos otros que afectan a la vida y opera en el marco de racionalidad política instituido por la gubernamentalidad primero liberal y luego neoliberal. Su objetivo es regularla para lo que “precisa normalizarla, es decir, establecer la media general que permite estandarizar su rendimiento” (Lopez, 2014). Las tecnologías que utiliza no se ocupan únicamente de hacer vivir, sino que ejercen una función mortífera que, lejos de ser incongruente con el dispositivo, es intrínseco a su lógica de expansión. De allí que, en lugar de pugnar por el restablecimiento de una cultura tanática como forma de resistencia al biopoder, provocó que la vida fuera la causa central y el desafío de las luchas políticas, incluso si estas se formulaban a través de afirmaciones de derecho (Lopez, 2014).

Según Foucault (1979), “el ‘derecho’ a la vida, al cuerpo, a la salud, al bienestar, a la satisfacción de las necesidades, el ‘derecho’, más allá de todas las opresiones o ‘alienaciones’, a encontrar lo que somos y todo lo que podemos ser” (citado en Lopez, 2014).

<sup>2</sup>Según Siobhan F. Guerrero (2023) es la marginalización o inexistencia de modos u otras formas de pensar al otro o autopensarse, dados en que las personas no hetero introyectan las jerarquías de opresión y crecen

provocan tanto el desconocimiento de textos en la academia sobre la disidencia sexo-genérica como el distanciamiento de sus propuestas estéticas, éticas o ideológicas y genera la estigmatización de las otredades.

A esos factores se suma la insuficiente comprensión lectora que pervive en los estudiantes mexicanos universitarios. En el contexto mexicano es todavía tema de interés para investigadores y pedagogos por la crisis de la lectura en la contemporaneidad y los bajos niveles de comprensión lectora que persisten en las poblaciones de jóvenes (Bernabé, 2020). La comprensión lectora es un proceso activo donde se establece una interacción dinámica entre el texto y le lector y, por tanto, tiene subprocessos o niveles para el entendimiento del texto antes, durante y después de su lectura (Smith, 1989; Gordillo & Flores, 2009; Espinosa, 2020).

Los resultados de tres pruebas internacionales realizadas entre los años 2012 y 2015, como EXCALE 09, PLANEA y PISA, para medir el comportamiento lector de los estudiantes que cursan el último año de secundaria o el primer semestre de bachillerato mexicanos, respecto a la comprensión y competencia lectoras<sup>3</sup> arrojaron que los errores más frecuentes en el aprendizaje suceden porque:

(...) sólo 5 por ciento de los estudiantes mexicanos son capaces de realizar con detalle inferencias, comparaciones y contrastes (PISA), debido a que la mayor parte de ellos solamente identifica el propósito del autor en un texto (EXCALE); así, 3 de cada 10 estudiantes que finalizan la educación básica no adquieren un aprendizaje completo de la asignatura de español (PLANEA). [...] sólo alcanzan un nivel básico en las habilidades

---

con culpas, creyendo que algo anda mal en su personalidad, en su cuerpo. Por lo cual su naturaleza sexo - genérica la asocian a fallas orgánicas, genéticas o mentales, que conllevan a acciones y pensamientos de discriminación tanto de su parte como del resto de los que están a su alrededor.

<sup>3</sup> La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy).

La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (Jiménez, 2014).

lectoras, pues solamente identifican el propósito del autor y 70 por ciento de ellos tiene dificultad para usar información de una lectura y aplicarla en la solución de una situación específica (Caracas & Ornelas, 2019).

Asimismo, la última evaluación PISA (2018) demostró que los estudiantes mexicanos en el nivel básico de secundaria obtuvieron puntajes por debajo del promedio de la OCDE en las 3 áreas a evaluar, el 1% obtuvo un desempeño alto en al menos un área y el 35% no obtuvo un nivel mínimo de competencia en las 3 áreas (Serrano, 2024).

En la educación media superior y superior, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) ha desarrollado exámenes que tienen dentro de sus parámetros de evaluación a la comprensión lectora y han sido aplicados como exámenes de ingreso a nivel bachillerato (EXANI I), licenciatura (EXANI II) y posgrado (EXANI III).

De modo que en el año 2020 se aplicaron un total de 389,132 exámenes a lo largo de las 32 entidades de la república mexicana y las estadísticas del área de comprensión lectora demuestran que los sustentantes de la prueba obtuvieron en promedio un Índice General de 1,011 puntos (CENEVAL, 2021). El rango de esas cifras determina que 700 puntos es el puntaje más bajo y 1,300 el puntaje más alto, lo cual equivale al 51.84% de calificación; así estas evidencias ilustraron un desempeño poco sobresaliente en los aspirantes que ingresaban a la universidad, aunque podría asumirse un alto nivel de preparación (Serrano, 2024).

Estas circunstancias denotan que no solo se observa una insuficiente comprensión con las lecturas a los textos del currículo, sino con la de historias alternas a las convencionales que provienen, muchas veces, de culturas o grupos subalternos. Ese desconocimiento en la población estudiantil puede generar su infravaloración o invalidez, para continuar sirviendo como sustento a las prácticas discriminatorias y violentas que todavía se sufren en México.

Ante el reconocimiento y visibilidad de las comunidades disidentes, así como sus estudios en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, se podrían insertar en la academia las

lecturas otras que exigen esos textos y paliar los bajos niveles de comprensión en el desarrollo de un pensamiento crítico en los lectores meta.

El nivel de comprensión crítico (Smith, 1989; Gordillo & Flores, 2009; Espinosa, 2020), que explicaré más adelante junto a los otros subniveles desde la óptica de varios investigadores, se podría desarrollar desde el enfoque *queer/cuir* debido a sus bases históricas y ejercicio subversivo. Tal perspectiva esboza un pensamiento y acción cuestionador, transgresor de la normalización respecto al sexo y al género extendido en otros factores socioculturales y políticos.

Con ese vínculo, se ofrecería una lectura problematizadora al confrontar la obra literaria y al tratar narrativas que incluyen experiencias de vidas que han sido estigmatizadas, pero en la actualidad se están haciendo un lugar en el imaginario social y geopolítico de muchas naciones.

Valdría preguntarse, incluso, si podrían problematizarse las mismas bases históricas, teóricas y metodológicas de lo tradicionalmente considerado *literatura, canónica, clásica, marginal, enseñanza literaria*, y tantas otras categorías que, más que abrir el diapasón a otras estéticas, placeres y aprendizajes, limitan su potencial: nuestra liberación.

### **Problematización: ¡viendo el mundo arder y sin querer quemarse... fatal!**

Siguiendo las ideas comentadas en los párrafos anteriores, los sitios que habitamos nos sirven además de aprender, para compartir experiencias, placeres y emociones que en algunos momentos pueden sacarnos de paso, de ese lugar o espacio donde estamos cómodos, contentos, viendo el mundo arder, pero sin encendernos...

A los maestres nos puede suceder cuando nos habituamos a utilizar los mismos métodos, estrategias o medios si impartimos por tiempo prolongado una materia. Incluso, podríamos cometer el error de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestras materias como un “tiempo histórico lineal” (Peláez H., 2024, p. 176), por las exigencias de la planeación curricular. Una perspectiva también colonialista y heredada de la imposición de la ideología religiosa cristiana sobre el orden cronológico establecido a partir de Cristo y legitimada en el imaginario

social que ha regido la educación en México hasta el siglo XIX, según Carlos Peláez Hernández<sup>4</sup> (2024, p. 175) y que vino a modificarse un poco con las influencias de María Montessori por el uso de “una metodología que fomenta la diversidad, la solidaridad y el reconocimiento del tiempo propio y del otro” (Peláez, 2024, pp. 175-176).

Si no comprendemos estas opciones, podríamos establecer nuestras dinámicas educativas sin ser flexibles, obviando las posibilidades reales del ritmo de nuestros estudiantes y sus características al trabajar de forma individual y colectiva (Peláez, 2024, p. 177), sin entender que la mayoría de las veces se nos presentan problemas diversos en el contexto de cada generación estudiantil, donde cabría tal vez imaginar, sentir, vivir... experiencias otras.

En las últimas décadas entre los problemas académicos que resultan más impactantes a escala mundial se encuentra la comprensión lectora. Esta macrohabilidad se ha evaluado de manera internacional por sus incidencias como un indicador de desarrollo social. Dentro del proceso enseñanza aprendizaje, no solo permite medir el rendimiento escolar del estudiante (Gómez, 2011; León, 2018), sino también su formación integral como persona, desde un punto de vista pedagógico, sociocultural y hasta político.

Por su parte, Martín (2012) reflexiona sobre algunas causas que inciden directamente en este problema, como la falta de tiempo, poco hábito hacia la lectura, poco empeño, falta de motivación e inducción por parte de los docentes y falta de conciencia sobre la relevancia de la lectura como una habilidad transcendental para el desarrollo profesional. Más se agrava si esas

---

<sup>4</sup> Si se desea profundizar en estas reflexiones en torno a la rigidez y hermetismo del uso del tiempo escolar desde una perspectiva colonizadora, se puede consultar el artículo “Educar para la diversidad. Tiempo, colonialidad y hermenéutica” de Carlos Peláez Hernández (2024) en el libro de Pérez T., C; Peláez H., C & Peralta B., R. (Coordinadores) Historia de la educación en México: instituciones, actores y proyectos educativos, siglos XIX y XX. (pp. 175-185). Asociación interdisciplinaria para el estudio de la Historia de México, A.C. México, Ciudad de México.

condicionantes provienen de deficiencias no superadas en años anteriores y si le personal docente o los programas curriculares carecen de actualización.

Frente a los discursos disciplinares con formas más elaboradas y complejas, por el lenguaje técnico que los caracteriza y los vínculos teórico-práctico que implican, se intenta, en primera instancia, que el estudiante universitario se apropié de su sistema conceptual-metodológico y, en segunda instancia, de sus prácticas discursivas propias (Gordillo, A. & Flórez, D., 2009).

En la educación superior el estudiante debe “realizar inferencias, razonar sus respuestas, definir, clasificar, explicar, describir y enjuiciar, todo ello ofreciendo argumentos lógicos y coherentes” para demostrar una comprensión satisfactoria del contenido que lee en diversas fuentes (Marucco, 2001; Bharuthram, 2012; Vidal & Manriquez, 2016).

No obstante, varios investigadores han detectado que al ingresar a la universidad la gran parte de los estudiantes son inexpertos en la lectura que se les exige, por el desconocimiento de estrategias adecuadas para abordar la lectura de textos académicos y científicos que les llevan a presentar marcadas carencias (Bidiña, 2001; Estienne, 2006; Ugarriza, 2006; Calderón-Ibáñez & Quijano-Peña, 2010; Bharuthram, 2012; Martín, 2012; Alcará & Santos, 2013; Flores & Otero, 2013; Guerra & Guevara, 2013; Guerra, Guevara, López & Rugerio, 2014; Guevara et al., 2014; Vidal & Manriquez, 2016).

Desde esta panorámica la población estudiantil expresa una insuficiente formación respecto a la comprensión lectora tanto en la educación secundaria, como preparatoria (Caracas & Ornelas, 2019) y también universitaria mexicanas (Latapí, 2013; Vidal & Manriquez, 2016), lo cual podría afectar su estabilidad y progresión en la movilidad educativa.

Con la técnica de observación de conductas, mis notas y las referencias de docentes en el intercambio durante los cursos recibidos acá en la Universidad Autónoma de Querétaro, he podido constatar que la mayoría de los alumnos presentan dificultades para una competente comprensión lectora. Esta idea la corroboro por algunas investigaciones encontradas durante la

búsqueda bibliográfica sobre el tema, como es el caso de Paulina Latapí Escalante (2013) en *El cuento histórico como estrategia para desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita*; quien vincula ambas competencias y concluye que posee una etiología multifactorial siendo un factor más de exclusión de la academia y contextualiza el problema en los estudiantes de la Licenciatura en Historia.

Otro acercamiento a las prácticas lectoras desde este entorno fue la *Propuesta metodológica de lectura a partir de la obra de Sergio Pitol para nivel medio superior* de María Fernanda Silva Bante (2021). Aporta una guía metodológica de lectura basada en la teoría del dialogismo (enfoque literario) y la dialogicidad (enfoque pedagógico) que permite desarrollar habilidades lectoras junto al pensamiento crítico y creativo en su apreciación del arte, pero en estudiantes de bachillerato.

En el ámbito de la enseñanza literaria específicamente donde me ubico en esta investigación, el estudiante debe realizar el análisis a un alto grado de niveles de abstracción, debe sintetizar y luego generalizar sus concepciones, desarrollar en potencia el ejercicio del criterio. En ese sentido el discurso literario presenta relaciones simbólicas, metafóricas y genéricas que demandan subprocesos de comprensión más complejos que los de otros tipos de textos (Gordillo & Flórez, 2009, p.1).

Al respecto, Bernabé (2020) refiere que últimamente, los estudios sobre la lectura literaria giran en torno a “la estética de la recepción, la pragmática literaria y la sociología de la literatura” y se fijan más en las relaciones del autor y la obra, que en “el concurso cocreador del lector” (p. 17). Tal vez sea por eso que en la didáctica de la literatura persiste una enseñanza dogmática, estructuralista y rígida; en vez de planificar y aplicar sistemas educativos diversos y flexibles que puedan ajustarse a las condiciones y necesidades de los agentes y el ámbito escolar.

Como apunta Jack Halberstam (2018) “los ámbitos alternativos culturales y académicos, que están más fuera que dentro de la academia, los mundos intelectuales conjurados por los perdedores, los fracasados, los inconformistas, los insumisos, a menudo sirven como plataforma

para el lanzamiento de alternativas” que comúnmente no promueve la universidad. Siguiendo las ideas de Foucault (2009), se entiende lo disciplinario o los procesos de disciplinamiento como técnicas del poder moderno que “promueven y dependen de la normalización, las rutinas, las convenciones, la tradición y la regularidad, y produce expertos y formas administrativas de gobierno” (citado en Halberstam, 2018).

Así en el ámbito universitario las disciplinas que guardan con tanto celo sus límites están en una encrucijada que provoca su desintegración en subcampos e interdisciplinas con dos variantes funcionales. Por una parte, define “la universidad como oportunidad empresarial y de inversión” y por otra, como “un nuevo tipo de esfera pública con una inversión diferente en el conocimiento, las ideas, el pensamiento y la política” (Halberstam, 2018).

En tanto aceptemos las estructuras de dominación académicas y las internalicemos, estaremos operando “con la lógica de la superioridad de las disciplinas” y borraremos o hasta sacrificaremos otras prácticas de conocimiento más locales, comunitarias, personales, tal vez menos eficientes, con resultados no tan comerciales, pero tal vez más sostenibles a largo plazo al decir de Scott (citado en Halberstam, 2018). Estas prácticas disciplinares “califican y descalifican, legitiman y deslegitimán, premian y castigan; y lo que es más importante, se reproducen a sí mismas de forma estática, reprimiendo la disidencia.” (Halberstam, 2018).

Luego de esas reflexiones debemos atender a otros enfoques más contemporáneos, como el de Daniel Cassany (2006), quien define la comprensión como un proceso derivado de la lectura y para su desarrollo indica la necesidad de adquirir destrezas mentales o procesos cognitivos: “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado”.

Coincido con tal perspectiva, porque la lectura es una actividad dinámica y sus matices se pueden identificar en las distintas formas con que confrontamos el acto de leer; por cada género discursivo, cada campo del conocimiento y grupo social, cada disciplina del saber y en cada

comunidad humana. “Aprender a leer requiere no solo desarrollar procesos cognitivos, sino también adquirir conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura” (Cassany, 2006).

No obstante, la disposición o motivación hacia la lectura y los tipos de estrategias no son los únicos factores que le impiden a le estudiante adquirir las destrezas en el desarrollo de un pensamiento crítico, sino las mismas prácticas lectoras devenidas también por los enfoques y tipos de textos que incluyen los planes curriculares.

En tal caso, Leland C., Harste J. y Lewison M. (2021) explican que la literatura contribuye a que “nos veamos a nosotros mismos con mayor claridad y nos ayuda a visualizar nuevas posibilidades de interacción con otras personas”, por eso “hablar de los libros en términos de sus aportaciones y deficiencias; incluye el auténtico disfrute de los libros y una valoración de la intención del autor, así como una crítica de lo que quedó inconcluso” (Leland, C., Harste, J. & Lewison, M., 2021).

De ello se deriva la diferencia entre el enfoque purista y el enfoque crítico que rigen los modos de enseñar literatura según estos últimos autores. El primer enfoque es presentado por aquellos docentes que “consideran a la literatura como algo intocable y a los autores como personas que ofrecen al mundo guía moral, valores duraderos y la verdad absoluta” (Leland, C., Harste, J. & Lewison, M., 2021).

En cambio, el segundo enfoque expone que “si bien los libros muestran valores importantes cuando son tratados como modelos de las mejores y más reconocidas formas de la cultura, también es cierto que suelen subestimarse otras formas de conocimiento” lo que podría traer como consecuencia que no les enseñemos a cuestionar los textos o a sentirse incapaces de experimentar empatía hacia lo que Hirsch (2010) denominó “los clásicos de la cultura” (Leland, C., Harste, J. & Lewison, M., 2021).

De esa manera, se impide la aplicación de prácticas lectoras disruptivas a los sistemas convencionales que generan la violencia sexo-genérica, más cuando coexisten en los espacios

escolares personas del sistema binario sexo-genérico con personas de la diversidad. Entonces nos convoca a una pregunta fundamental “¿De quién es la cultura que se está representando? Al respecto, Leland, Harste y Lewison (2021) proponen integrar a la enseñanza literaria y al currículum títulos más recientes, porque “no están representados adecuadamente en dichas listas canónicas” (p. 27).

A la vez, sugieren re-crear la lectura de otro modo, a diferencia del enfoque purista que “presta demasiada atención a los elementos literarios (trama, escenario, personajes, tema, simbolismo) y a la crítica del texto, en aras de la crítica misma” (Leland, Harste & Lewison, 2021, p. 27). Indican ponerle atención al texto y analizar “cómo los autores consiguen que el lenguaje trabaje para ellos, o como lo ha dicho Barbara Comber (2001): *Cómo los textos hacen el trabajo que hacen*” (p. 3). En tales casos, mis intereses se asocian a los suyos:

Que los alumnos comprendan la forma en que los textos posicionan a los lectores y enaltecen algunas perspectivas al menospreciar otras. Esto no significa que no hablemos de los elementos literarios; de hecho, sí lo hacemos, pero solo para que comprendan de mejor manera la historia y la forma en la que impacta en su mundo. (...) Desde este punto de pista, pensamos que nos corresponde preparar a los lectores para que puedan descifrar las historias y leer entre líneas; que no solo las comprendan, sino que creen otras que ilustren distintas formas de ser y actuar en el mundo” (Leland, Harste & Lewison, 2021, pp. 27-28)

Esas pautas atraviesan mi perspectiva y forma de enseñar literatura, por lo menos con cierto grado de inconformidad en como lo hacía hasta ahora. El acompañamiento de mis compañeras de la MEEL, mis docentes, amistades y estudiantes que he tenido en estos tres últimos semestres de superación profesional y las dificultades confrontadas en territorio mexicano, me indican otras variantes, tal vez más efectivas para potenciar la comprensión lectora desde ángulos diferentes.

Llegada a este punto, la interrogante que gatilla la presente investigación se pregunta ¿cómo contribuir al desarrollo de la comprensión lectora a partir de algunas obras de la literatura mexicana de escritores de la disidencia sexo-genérica en estudiantes de la educación superior de Querétaro?

### **Planteamiento de la investigación**

El interés principal de esta investigación tiene dos vertientes. Por una parte, incrementar los niveles de comprensión lectora y, por otra, incorporar narrativas de corte LGBTI+ en el currículo universitario. En esta lógica, planteo como **objetivo general** elaborar una alternativa metodológica de lectura con enfoque *queer/cuir* para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes universitarias en Querétaro a partir de la inclusión de las experiencias sexo-genéricas de algunas obras literarias mexicanas.

En sintonía con esas intenciones reflexiono sobre el reclamo de las siguientes preguntas científicas:

- 1- ¿Cuáles son las estrategias narrativas utilizadas por los escritores de la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana que pueden ayudar a reducir el déficit de comprensión lectora de estudiantes universitarias en Querétaro?
- 2- ¿Cuáles son las rutas de interpretación que generan la inclusión de obras con experiencias de personas disidentes sexo-genéricas en las prácticas lectoras dentro de las aulas universitarias?
- 3- ¿Cómo desde un enfoque *queer/cuir* la lectura literaria de algunas obras mexicanas favorece el incremento de la comprensión lectora hasta el nivel crítico en estudiantes universitarias de Querétaro?

Me permiten elaborar algunas respuestas los siguientes objetivos específicos:

- 1- Describir las estrategias narrativas utilizadas por los escritores de la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana que pueden ayudar a reducir el déficit de comprensión lectora de los estudiantes universitarias en Querétaro.

- 2- Explicar las rutas de interpretación que generan la inclusión de obras con experiencias de personas disidentes sexo-genéricas en las prácticas lectoras dentro de las aulas universitarias.
- 3- Demostrar cómo desde un enfoque *queer/cuir* la lectura literaria de algunas obras mexicanas favorece el incremento de la comprensión lectora hasta el nivel crítico en estudiantes universitarios de Querétaro.

A partir de esta investigación-acción pedagógica que está registrada en cuatro capítulos, pretendo integrar estos dos problemas y ensayar algunas respuestas en cada uno de sus apartados y epígrafes. El primero desarrollará el marco teórico de la investigación, enfocándose en los paradigmas educativos de la enseñanza literaria en el nivel universitario, su tradición y algunos derroteros actuales para tratar la comprensión lectora con un enfoque sociocrítico, pero que se vinculan también a los estudios culturales, de género, feministas y *queer/cuir*. Me dirijo a teorizar desde estas perspectivas para problematizar la obra literaria como un producto cultural en relación con los poderes que cuestiona, las agencias o negociaciones que plantea desde los aportes estéticos y éticos de varíes autores o de las culturas sub/alternas alternativas a los textos del currículo.

El segundo capítulo presenta la traslación de esas bases teóricas a un modelo o alternativa metodológica de análisis literario integral que combina el análisis *discursivo-funcional* con los conceptos observables de las epistemologías decoloniales, interseccionales, feministas y *queer/cuir*. Ilustra el diseño de actividades dirigidas a fomentar procesos de sensibilización y concientización sobre la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana mediante la planificación de una secuencia didáctica.

En el tercer capítulo propongo un análisis literario con esas epistemologías posestructuralistas y decoloniales aplicando la alternativa metodológica de *lectura subversiva* a una lista de textos que, por la interpretación de los conceptos observables en su escritura, permiten discernir qué rasgos tienen en común y cómo sirven de ejemplares o medios didácticos

para aplicar en la práctica educativa la enseñanza de la lectura literaria desde presupuestos disruptivos a los convencionales.

El cuarto capítulo y final muestra una relatoría de la aplicación de la secuencia didáctica que tiene como base metodológica el análisis anterior con un grupo de personas que colaboraron como muestra no probabilística intencional de la población estudiantil de una universidad pública de Querétaro. Mediante una investigación-acción pedagógica desarollo todo este proceso y planteo luego el análisis y discusión de sus resultados, con reflexiones sobre su viabilidad, factibilidad o eficacia y eficiencia.

Además, tengo en cuenta los fundamentos en torno a las experiencias vividas de todos los participantes del taller de lectura literaria desarrollado durante la intervención-acción pedagógica, para que funcione como retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje en vísperas de futuras aplicaciones en otros ámbitos o circunstancias. Así refiero las conclusiones de este proceso de investigación que da cuenta de la experiencia adquirida sobre la intervención-acción pedagógica, sus aportes teóricos, metodológicos, limitaciones y caminos que quedan por explorar.

Desde una metodología que comprende la investigación-acción pedagógica de enfoque cualitativo en esta tesis me planteé contribuir a cerrar la brecha de infrarrepresentación y violencia epistémica existente sobre las identidades de la disidencia sexo-genérica en México y, a la par, incrementar la comprensión lectora hasta el nivel crítico que provoca el desánimo y la deserción estudiantil en el ámbito universitario actual.

Asimismo, con la revisión bibliográfica y la búsqueda documental pude encontrar una serie de obras en las plataformas virtuales que recrean diversas experiencias disidentes sexo-genéricas. Como criterios para constituir un corpus literario que fuera funcional o sirviera como medio didáctico a mis propósitos estuvo la impronta de que sus autores encarnaran distintas identidades dentro del paraguas LGBTI+, que aportaran una narrativa autoreferencial enunciada desde espacios sub/alternos y en disputa con los regímenes de poder del sistema sexo-genérico.

Estos trasladan otros imaginarios a su producción literaria en tanto se aprecia en sus narrativas la lógica del *conocimiento situado* (Haraway, 1989, 2022 citada en Fleisner, Lucero, Galazzi, & Billi, 2023), articulando la ciencia o la forma de teorizar la literatura con sus vivencias. Sugieren, por tanto, una “política del posicionamiento”<sup>5</sup> que reflexiona sobre la necesidad de transformar las prácticas de producción y transmisión de saberes actuales (Haraway, [1989] 2022 citada en Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L. & Billi, N. 2023).

Realicé esta selección de textos también porque promueven lecturas críticas de contenido cultural a regímenes discursivos reproductores de subjetividades y de prácticas en tanto actos del lenguaje. Es por ello que, sus enunciaciones se pueden apreciar desde las posturas “proferente”, “negociada” y “oposicional” a algunas matrices de dominación que imperan en la actualidad, sobre todo en el panorama mexicano. Los diseños de sus portadas lo ejemplifican en las imágenes y símbolos culturales que las conforman, como se observa en la figura próxima:

---

<sup>5</sup> Con una doctrina de la objetividad encarnada se producen “conocimientos situados, asumidos desde algún punto de vista, desde la particularidad y especificidad y no desde la trascendentalidad, ni del desdoblamiento jerárquico entre sujetos y objetos, subvirtiendo los regímenes de saber, poder y producción que constituyen uno de los problemas principales de los procesos de objetivación de las ciencias. Promueven otras formas de analizar, enfatizar y/o plantear visiones interseccionales de las ciencias de lo vivo que se traducen en una ontología relacional, que destacan la especificidad (y no la universalidad) como problema a estudiar, y que ofrecen estudios de las maneras en que lo que existe se enriquece en la diferenciación y difracción continua” (Haraway, [1989] 2022 citada en Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L. & Billi, N. 2023).

## Figura 1

Portadas de los libros del corpus literario de la intervención-acción pedagógica



Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, las acciones de mi investigación fueron dirigidas hacia el ejercicio de criterio de le estudiante, para establecer el debate y crítica de asuntos que transgreden las etiquetas, prejuicios, estigmatismos, tabúes y convencionalismos generadores de discriminación múltiple desde el sistema sexo-genérico hacia las personas al ejercer su derecho a vivir, experimentar y expresar plenamente el género, el deseo, la sexualidad y el amor.

De acuerdo con la valoración de Camilo Retana en “Cartografías de género” (2023), mi propuesta contribuye a paliar distintas expresiones de la violencia de género y a realizar “una crítica sistemática de las jerarquías corporales y sexuales”. Implementé estrategias pedagógicas a tono con esta problemática, para “continuar refinando los insumos conceptuales disponibles para acompañar las luchas sociales” y lograr que “se pueda construir un mundo en donde nadie

deba morir por efecto de sus deseos, identificaciones de género o configuración anatómica” (Retana, 2023, pp. 16-17).

Asimismo, asumo el uso del lenguaje no sexista y de género no binario con el uso de formas inclusivas, evitando el empleo del masculino genérico y el uso gramatical de la e como marcador de género común. Esto se manifiesta en los casos donde no conozco o no es relevante el género de la persona a la que haré referencia. De este modo, sigo las ideas de Rafael Ventura (2018), que explica como la e “suele coger la base femenina y se sustituyen las marcas de género a”. Así para escribir en esa coherencia, las expresiones aceptadas serían “sus hijos” en lugar de “sus hijos”, “les teóiques” por “los teóricos” y “Le recién nacida ha sido dada a luz” en vez de “la recién nacida ha sido dada a luz”.

La lectura reflexiva y crítica, promueve también la aceptación y defensa de la autonomía del individuo, permitiéndonos extrapolar esa experiencia desde la práctica de la lectura literaria y enseñar-aprender/la transforma/ándo-nos.

## **Capítulo 1. Renovar la enseñanza literaria: herencias v/s itinerarios disidentes**

En las primeras páginas comenté brevemente mi interés sobre la comprensión lectora en el contexto universitario mexicano y de tratar su vínculo con la disidencia sexo-genérica de los textos producidos en esta misma región. Aunque son asuntos estudiados desde múltiples perspectivas, hago énfasis en continuar su tratamiento en otros espacios educativos porque escasea su aplicación a la pedagogía de la lectura literaria.

Este primer apartado intenta repasar y si es posible, contribuir a renovar la enseñanza literaria analizando algunas herencias en el ámbito universitario, pero trazando también otros itinerarios disidentes, así contiene el marco teórico que justifica la necesidad de enseñar literatura desde una perspectiva *queer/cuir*.

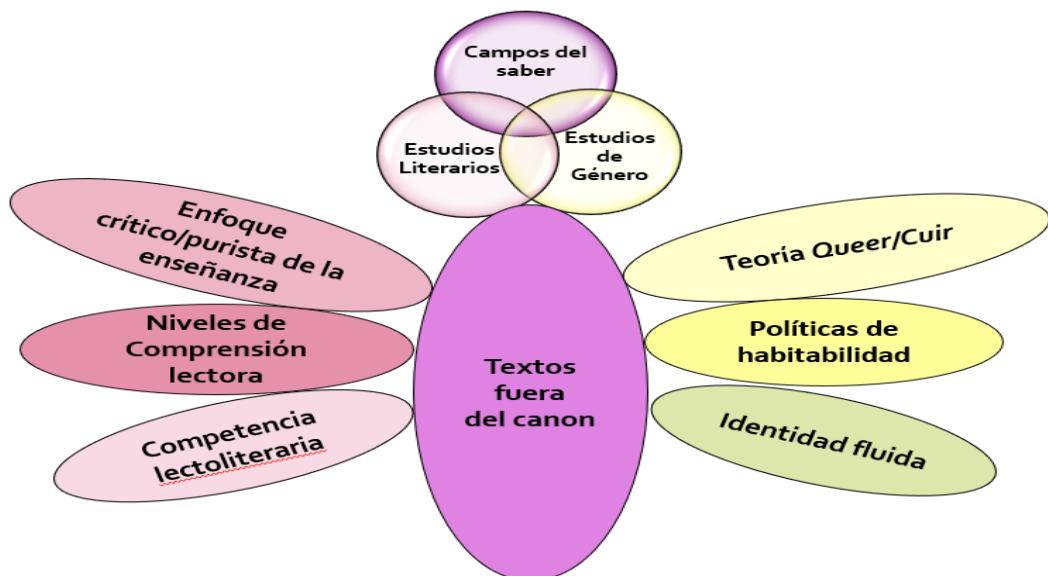
Como un mapeo conceptual reflexionaré sobre los paradigmas pedagógicos por los que me rijo para transgredir algunos de sus límites y comentaré las definiciones, tipos, niveles y

enfoques de la comprensión lectora como competencia primordial en la enseñanza de la lectura. Disertaré sobre su comportamiento en la educación universitaria de México y sus influencias en la relación texto literario-lector-autore.

Después expongo las bases de nuevas pedagogías en términos feministas y *queer/cuir* y sus influjos en la enseñanza de la lectura literaria. Mi intención radica en catapultar la comprensión lectora mediante experiencias diversas que promueven otros motivos y rupturas espacio-temporales como marcas de algunos rasgos en la narrativa de los escritores que caracterizan el corpus literario seleccionado. Esta trayectoria conceptual se ilustra en la siguiente figura y devela en los elementos anatómicos de una polilla, cada epígrafe, sus etapas y subtemas:

## Figura 2

*Performance teórico-metodológico del Marco teórico con conceptos y categorías observables en la práctica didáctica*



Fuente: Elaboración propia

## **1.1 Transgredir los paradigmas de la lectura desde enfoques disruptivos**

Para tratar en el nivel universitario los vínculos entre la Enseñanza literaria y los Estudios de género en México, me parece necesario comenzar presentando los paradigmas pedagógicos desde los que me sitúo. En primer lugar, me ubico en el paradigma Sociocultural que tiene como principio fundamental dar significado al aprendizaje por medio de investigaciones interpretativas como la constructivista y la cultural, entre otras que acuden al diálogo de los sujetos educativos para tratar de comprender sus acciones en un contexto específico, pero sin convocarles a su transformación directa (Santos, Ruiz, & Colunga, 2013, p. 17).

Sus postulados plantean una mirada hacia los procesos de pensamiento (paradigma cognitivo) y al entorno y rutina del salón (paradigma ecológico), porque el aprendizaje es significativo y está situado, aclimatado al contexto social (Rojas, 1998, p. 238). A la vez, por la influencia de los parámetros socioculturales se enriquece la experiencia individual y grupal de los estudiantes. Como protagonistas del proceso educativo, su acceso y desarrollo cultural es determinado por capacidades, valores, contenidos y métodos de una sociedad o institución específicas.

Por una parte, cuando este enfoque se aplica en el currículum se proyecta una selección cultural de los temas, medios y estrategias; tanto docentes como instituciones sirven de mediadores a la cultura social. Se presta a ser abierto y flexible, con contenidos significativos y socializados por una evaluación cualitativa y cuantitativa.

Por otra parte, favorece la implementación de una metodología participativa y constructiva, dirigiendo la enseñanza sobre los procesos y contextos para lograr un aprendizaje cooperativo, una visión humanista de la persona y su deriva como ciudadana. Asimismo, el modelo de investigación es etnográfico y mediacional; la formación de la persona en este modelo proyecta individuos críticos y constructivos pues las orientaciones curriculares intentan fraguar esas pautas en su vida diaria (Rojas, 1998, p. 242).

En medio de un contexto sociocultural de la enseñanza literaria, competente a esta investigación, le maestre despierta el uso de los sentidos y las asociaciones que se pueden establecer con las experiencias personales de les alumnes en la vida práctica, en su cotidianidad, y se desarrolla desde un enfoque integrador una de las competencias fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura: la comprensión lectora.

Atendiendo a Smith, 1989; Gordillo y Flores, 2009; Espinosa, 2020 se pueden nombrar tres niveles en que se manifiesta:

- Nivel de comprensión literal. En este primer nivel, el lector es capaz de reconocer las palabras y las frases y capta la estructura del texto. La intervención intelectual y cognoscitiva del lector no es muy activa.
- Nivel de comprensión inferencial. Segundo nivel donde el lector relaciona y asocia el significado de las palabras, lo que le permite leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito, es capaz de relacionar lo leído con los conocimientos previos y elaborar conclusiones.
- Nivel de comprensión crítico. En este último nivel, el lector es capaz de emitir un juicio aceptando o rechazando con argumentos la información del texto leído (pp. 6- 7).

Al decir de Sánchez (2008) existen dos tipos de comprensión, por eso le docente debe atenderla de manera diferenciada. Una comprensión es superior a otra en grados de apreciación de los elementos del texto. La primera funcionaría como una lectura superficial, dirigida a identificar ideas contenidas en el texto y la segunda sería más profunda, cuando se interpretan o construyen modelos mentales del texto (p. 202).

Según Daniela Vidal-Moscoso y Leonardo Manríquez-López (2016) es en la última dónde se confirma el éxito del aprendizaje, pues se genera a partir del desarrollo de un pensamiento crítico relacionado con el uso de herramientas cognitivas, que a mi entender se deben lograr sobre todo en les estudiantes universitarios. En su formación académica “deben analizar información, resolver problemas y tomar decisiones que impactarán en su futuro quehacer

profesional”, es decir, exige mayor autonomía para responder con determinación, propiedad y creatividad (p. 97).

El ejercicio del análisis crítico cobra particular importancia en el ámbito universitario por ser la criticidad un procedimiento al que deben habituarse los estudiantes cuando analizan la información. Un objetivo clave de la educación superior es el fortalecimiento del pensamiento crítico, reflexivo y comprensivo por su inserción en los procesos socioculturales.

En tal sentido la lectura y pensamiento críticos sirven para evaluar ideas, tomar decisiones o decodificar una nueva información. Se utilizan para apelar a la resolución de perspectivas en conflicto, ser tolerantes ante la incertidumbre y la ambigüedad; fomentan la capacidad de autocrítica, la independencia del juicio o el saber ser rigurosos en la consideración de ideas que desafíen creencias o doctrinas establecidas (Newmann, 1990; Lipman, 1997; Santiuste, 2001, Scriven & Paul 2003; Díaz, Bar, & Ortiz, 2015).

De entre los tres niveles de comprensión, el nivel crítico es el que pretendo potenciar con el enfoque *queer/cuir* de *lectura subversiva*, porque es donde el lector estará capacitado para emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo de manera consciente y desde una visión, argumentación o criterio propios.

Esos razonamientos toman en cuenta, según Gordillo y Flórez (2009), cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad e indican las posiciones o juicios de valor de los lectores, por tanto, sus inclinaciones desde esas posturas serían:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector (pp. 97-98).

Tales capacidades se agrupan en lo denominado como “alfabetización funcional” (Cassany, 2006, p.1); no obstante, la comprensión no tiene un carácter universal porque aunque todos tendríamos la misma posibilidad de comprender y de hacer iguales lecturas; quienes evaluamos esta macrohabilidad debemos tener en cuenta la influencia del entorno donde la persona lectora ejecuta los procesos, el aspecto sociocultural, las formas particulares que adopta su lectura en cada contexto. Para superar esa limitación deberíamos considerar *leer* como un “verbo transitivo” (Cassany, 2006, p. 2):

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas», como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares. Para cada género (el poema, la noticia, las instrucciones), leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida (Cassany, 2006, p.2).

En síntesis, leer en esta concepción no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas acciones comunicativas específicos y “aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad” (Cassany, 2006, pp. 7- 8).

No obstante, es insuficiente el paradigma Sociocultural para el Proceso de enseñanza-Aprendizaje de la Literatura o de la lectura literaria en clave *queer/cuir*, según mis intenciones y propuesta de intervención-acción pedagógica. Más que regirme por un modelo específico, quiero aprovechar los aportes de varios enfoques para crear estrategias que potencien el pensamiento

y acción críticos en le estudiante, en le docente, en el entorno educativo y sus incidencias fuera del mismo, en otros ámbitos de la sociedad.

Como he reflexionado y descrito hasta ahora, todavía existen carencias para conectar con las problemáticas más candentes del panorama sociopolítico y cultural mexicano. Todavía la escuela y sus agentes se muestran muy conservadores y poco abiertos al cambio, a la disrupción de esos límites para ser interpelados por todo tipo de violencias y opresiones estructurales que funcionan a modo sistémico y afectan a muchos y diversos sectores de la sociedad.

Más cuando prima la educación con un perfil capacitista, bancario, neoliberal, de productividad, de objetivación y explotación de los sujetos. Cuando en la autonomía académica, escasean también alternativas que contrarrestan estos influjos. Necesitamos más espacios donde los sujetos puedan tener agencia, autodeterminación y creación comunal, como de tribu; donde cada uno se mire a sí y para les otros, sin miedos a la pérdida del poder, sino compartiéndolo.

Un antecedente inmediato de la presente investigación en el país es el estudio de Aidée Espinosa Pulido (2020), con la tesis “Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México” (p. 1). La investigadora refiere que implementó talleres sobre la base de estrategias de lectura, para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primer semestre de una institución pública con una metodología cuantitativa de carácter descriptivo.

Con inquietudes similares se acercó al tema en la UAQ Paulina Latapí Escalante (2013) en su informe de investigación “El cuento histórico como estrategia para desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita”, quien vincula ambas competencias y concluye que posee una etiología multifactorial siendo un factor más de exclusión de la academia y contextualiza el problema en los estudiantes de la Licenciatura en Historia. Así se intuye la trascendencia de esta macrohabilidad en otras materias y destrezas que se aplican en distintos ámbitos del conocimiento humano.

Otro acercamiento a las prácticas lectoras desde este entorno fue la “Propuesta metodológica de lectura a partir de la obra de Sergio Pitol para nivel medio superior” (2021) de María Fernanda Silva Bante. Aporta una guía metodológica de lectura basada en la teoría del dialogismo (enfoque literario) y la dialogicidad (enfoque pedagógico) que permitiría desarrollar habilidades lectoras junto al pensamiento crítico y creativo en su apreciación del arte, pero en el estudiante de bachillerato. En ese caso, se integran aspectos de la teoría literaria y la didáctica de la literatura para integrarlas en la sensibilización o la experiencia estética y así extender los horizontes de expectativas de los lectores, cuestiones que incentivan también esta investigación.

Como señala Bonne (2013), la enseñanza universitaria exige a los docentes el conocimiento y la constante innovación de estrategias metodológicas para el logro de objetivos en el aprendizaje, debido a que su labor es motivar y guiar al estudiante para su desarrollo integral. No obstante, los docentes debemos realizar “un análisis crítico de nuestras prácticas, detectando sus puntos fuertes y débiles y buscando alternativas para el cambio de las mismas” como una vía para actualizar los procesos de alfabetización (p. 106).

Podríamos reflexionar sobre cómo comenzar a comprender y utilizar el lenguaje incluyente para nombrar a personas no binarias o indagar en qué estrategias pragmáticas se implementarían ante prácticas alternas, por ejemplo, antes de referirnos a una persona, preguntarle cómo le gustaría ser nombrada y hacerlo con corresponsabilidad. En tal caso es necesario que la educación se renueve, para dotar a los estudiantes de habilidades que les permitan ser autónomos en el aprendizaje y que cuente con un personal docente capaz de dirigir el aprendizaje autorregulado, autodidacta y flexible.

Con todo, se deberían transformar los paradigmas educativos pues también “en la escuela como en la comunidad se ejercen violencias de género, contra las mujeres y en contra de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, lo cual reproduce prácticas pedagógicas desiguales” y se internaliza esa opresión no solo en la subjetividad y práctica de los agentes educativos (Dirección General de Desarrollo

Curricular, 2022), sino en los sujetos que la reciben. Esta infrarrepresentación, violencia, autodisciplinamiento o autoflagelo, no permiten una convivencia armónica entre las personas debido a la discriminación sexo-genérica<sup>6</sup>.

El libro “Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México” es otro antecedente inmediato de este proyecto, como una compilación de Andrea Avilez Ortega (2020) desarrolla en el primer capítulo “La investigación educativa sobre diversidad sexual en México: avances y perspectivas” (pp. 19- 32). Lo consideré también un informe capital porque expone las investigaciones realizadas hasta el 2020 en el ámbito educativo universitario y sirve como una exploración al estado actual de estos asuntos, pues arroja reflexiones en torno a su progreso en territorio mexicano, pero explica también algunas de sus limitaciones.

A diferencia del nivel secundario, es en la educación superior donde se ha tratado con mayor número de trabajos y como es mi entorno de gobernabilidad para desarrollar la intervención-acción pedagógica, me interesa a lo sumo los avances de ese ámbito. Las indagaciones se han enfocado más desde una perspectiva psicológica y social que pedagógica o didáctica. En sus líneas también se reseña que la mayoría de los trabajos aquí compilados se han referido a la proyección y aceptación de las personas LGBTTIQ+ por parte del personal educativo y de sus compañeros. Sin embargo, se han inclinado más a detectar y analizar el acoso, el bullying, la discriminación y violencia que sufren estas personas.

Otros asuntos que recoge son la integración al ámbito educativo de sujetos con identidades o conductas no heteronormativas (lesbianas, gays y bisexuales), pero con

---

<sup>6</sup>Discriminación ejercida a los individuos que experimentan “orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual, así también a las identidades de género que se salen del binarismo femenino – masculino, dichas características otorgadas por un asunto netamente biológico” (Guaygua, 2020, p. 1).

“La diversidad sexo genérica hace referencia a la no relación entre género, masculino o femenino, y el sexo biológico, lo cual resulta en una gran variedad de identidades de género o sexuales como gais, lesbianas, bisexuales, transexuales, travestis, transgénero, intersexuales, queer, etc.” (Guaygua, 2020, p. 75).

“Estas disidencias sexuales han sido condenadas por no manejarse dentro de las normativas heterosexuales que socialmente son vistas como las únicas formas “correctas” de sexualidad, lo que resulta desfavorable pues es la única que tiene correspondencia entre género, sexo y sexualidad” (Guaygua, 2020, p. 1).

insuficientes investigaciones en las otras que componen las comunidades LGBTTIQ+ o las no binarias. Asimismo, escasea el trabajo con la formación profesional para tener una preparación con perspectiva de género y no solo dejar de ser un paradigma negativo, sino para ejercer también la enseñanza en sus propios términos.

Ejemplifica en sus líneas finales un protocolo de actuación para escuelas con casos de estudiantes trans\* y los conceptos básicos<sup>7</sup> a los que se ajustan algunas de las palabras clave de mi investigación. Aunque se enfoca en el nivel secundario, provee las pautas que pueden aplicarse o modificarse para el nivel superior.

Por otra parte, el artículo de Cándida Elizabeth Vivero Marín (2016) titulado “Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura”, manifiesta un acercamiento social (elementos extratextuales) en la literatura mediante los conceptos de corporalidad y subjetividad, para cuestionar el carácter natural del género y analizar cómo en el entramado literario se acepta y reproduce la identidad genérica. De fundamental sustento para esta investigación pues sirve como base para el modelo de análisis literario que se propondrá en el segundo capítulo, debido a que vincula en el proceso de enseñanza-aprendizaje las dos problemáticas tratadas en esta tesis, aunque sea de manera parcial por enfocarse sobre todo desde el feminismo.

Otro artículo importante es “Los imaginarios disruptivos del cuerpo queer: un análisis de la masculinidad disidente en la ilustración mexicana del siglo XXI” de Nivardo Trejo y Silvia Ruiz

---

<sup>7</sup>— Género: las ideas y comportamientos que definen a las mujeres y a los hombres, lo que se espera socialmente de cada uno según la época y el lugar donde se vive.

— Sexo: Se refiere a las características biológicas a partir de las cuales las personas son clasificadas como hombre o mujeres al nacer.

— Identidad de género: vivencia interna e individual del género tal como cada persona lo siente profundamente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento.

— Expresión de género: manifestación externa del género de una persona, la noción de aquello que constituyen las normas masculinas o femeninas consideradas correctas.

— Orientación sexual: capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género distinto al suyo, o de su mismo género.

— Transgénero o trans\*: personas cuya identidad de género no concuerda con el sexo asignado al nacer (pp. 205- 206, citado en Cartilla de Derechos Humanos de las Personas Transgénero, Transexuales y Travestis, elaborado por la CDNH)

(2021). Ha funcionado como catalizador a mis intereses, pues plantea una mirada *queer* deconstructiva de las políticas de la identidad nacional. Es un intento de alfabetización visual, a partir del diseño de una metodología que permite analizar cómo las imágenes que se distribuyen de forma libre en plataformas digitales visibilizan y problematizan desde lo político, los mecanismos de la representación *queer* contemporánea.

Esa mirada *queer* deconstructiva, ha sido planteada también en la distinción *queer/cuir*, que asumo en todo el informe de la investigación, pues en el segundo término se pone de manifiesto la noción proveniente del conocimiento y experiencias sub/alternas, relacionados con los márgenes o la periferia del capitalismo extremo. Así, según Trejo y Ruiz (2021), la categoría *queer* se transforma en Latinoamérica para tratar aspectos que van más allá del género y del sexo, pero que se vinculan y matizan por las tenciones con las matrices de dominación desde las categorías de etnia, clase social y edad, entre otras (p. 6).

Entonces el paradigma Sociocrítico cabe como estrategema paliativa para aquel vacío metodológico que al inicio de este apartado comentaba respecto al paradigma Sociocultural en la educación, pues vienen a complementarse en mi propuesta pedagógica por ofrecer otras variantes de enseñanza-aprendizaje; no necesariamente las mejores, ni carentes de renovaciones, pero sí las que sirven para mis objetivos. Si se quiere lograr una formación crítica y responsable tanto en educadores como educandos, se debería tener en cuenta el contenido impartido, su finalidad y convocatoria actitudinal, no sólo la forma o sus efectos axiológicos, también su impacto social.

Así mi investigación-acción tiene un enfoque sociocrítico pues como explican Santos, Ruiz, y Colunga (2013) se orienta a la acción, es participativa y pretende transformar en la educación y reconstruir la dicotomía sujeto/objeto mediante una visión dialógica y holística del conocimiento, donde el sujeto es el elemento principal, pero se desarrolla como un agente de su autotransformación. (p. 17)

Siguiendo las dos aplicaciones que marcan las tendencias de este tipo de investigación continuando con los mismos investigadores; a diferencia de la primera por su carácter sociológico según los trabajos de Kurt Lewin, Sol Tax y Fals Borda, la mía es fundamentalmente educativa y secunda a la anterior a partir de las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, Lawrence Stenhouse, John Elliott, entre otros (Santos, Ruiz & Colunga, 2013, p. 17).

En esta segunda vía de intervención educativa, el fenómeno social tiene que ver con el perfeccionamiento de la práctica cotidiana, con la detección y solución de problemas, por eso intenta superar la dicotomía sujeto-objeto (S-O) volviéndola democrática y activa, desde un compromiso militante y reflexivo tanto de la persona investigadora como de la investigada. Por su tendencia a la praxis es un proceso dialéctico de interacción teoría-práctica y práctica-teoría, igual que entre conocimiento y acción, proceso y producto (Santos, Ruiz & Colunga, 2013, p. 19).

En consecuencia, el texto literario puede ser visto desde el Paradigma Sociocrítico como un producto humano con una función comunicativa y su comprensión dependería de sus características textuales y discursivas, su uso por los lectores y la recepción que genera ese contacto, según cada situación en su entorno inmediato en los otros con quien interactúa. Con el propósito de integrar estos postulados a la tradición pedagógica y didáctica de la lectura literaria, tengo en cuenta el criterio de la catedrática cubana Angelina Romeu quien define el texto como:

un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística) en un contexto determinado, que se produce con una concreta intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlos (1966, pp.1-2).

Con tal ángulo del pensamiento y por los aportes de Ernesto García Alzola, Ligia Sales Garrido (2003) retoma sus bases y especifica el desarrollo de la comprensión lectora desde los siguientes tres niveles:

un primer nivel de traducción o lectura inteligente, que permite obtener información al decodificar los significados literal o explícito, intencional o implícito y complementario según sea el universo del saber del receptor, un segundo nivel de interpretación que permite evaluar la información producto de una lectura crítica, en la cual el lector opina, valora, evalúa; y un tercer nivel que permite la extrapolación, lectura creadora en la que se aplica, se descubre la vigencia, se ejemplifica, se crea (p. 24).

Acepto esas pautas para el análisis literario de los textos objeto de estudio en mi intervención-acción pedagógica, porque deseo que los lectores reflexionen y se animen a crear, a hacer algo más con su experiencia de lectura. Ante el paradigma Sociocultural de los primeros estudiosos que definieron el proceso de comprensión lectora y sus niveles, esta última perspectiva con tendencia hacia la sociocrítica me permitirá evaluar otras aristas del fenómeno.

En primer lugar, podré valorar cómo se aprecia el texto literario desde sus relaciones en contenido, forma y composición. En segundo lugar, identificaré las actitudes o acciones de los lectores al aplicar “su carácter axiológico que redunda en beneficio de la formación de valores” pero en una escala diferente, donde el tercer nivel crítico de comprensión lectora se integraría por la fase de valoración crítica según Smith, 1989; Gordillo y Flores, 2009 y Espinosa (2020, pp. 6- 7) y la fase de extrapolación de Sales (2003, p. 19). Además, podré explorar los mecanismos interpretativos que convocan a ampliar las expectativas de los lectores; mientras describo algunas estrategias narrativas de la técnica escritural y las impresiones autorreferenciales con que le dan cuerpo sus autores, por lo que permite el análisis discursivo.

La siguiente figura ilustra el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los niveles y fases que estoy reseñando y que luego utilizaré como modelo analítico en mi intervención-acción pedagógica, al combinar del carácter pragmático del Paradigma Sociocultural y del aspecto autorreflexivo-actitudinal del Paradigma Sociocrítico:

**Figura 3**

*Proceso de comprensión lectora en los niveles y fases que se integran en el análisis discursivo del texto literario*



Fuente: Elaboración propia

De modo que desde ahí se supera la expresión del pensamiento crítico como simple formación del criterio en el lector durante el desarrollo del tercer nivel, pues podría extenderlo en otras acciones, de forma re-creativa y con un impacto social. En el fomento de la comprensión como proceso integrador se debe constituir en sus inicios a partir de las llamadas por V. Dijk macrorreglas de proyección semántica: la supresión, proceso de decantación de lo esencial y lo superfluo; la generalización, resume de forma abarcadora la idea general; la construcción, reconstruye la secuencia original en su propio código en la figura de Sales (2003, p. 16) como se ilustra en la siguiente figura:

#### **Figura 4**

*Macrorreglas de proyección semántica según V. Dijk*

<b>SUPERESTRUCTURA</b>	
<i>Macroestructura semántica</i>	<i>Macroestructura formal</i>
Tema	Discurso
Subtemas	Segmentos o párrafos
Proposiciones temáticas	Oraciones
Conceptos	Sintagmas
Coherencia	Cohesión

Fuente: Tomado de Sales (en cita a V. Dijk, p. 16) (2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Universidades*, núm. 25, pp. 13-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302503>

Si continuamos con las pautas de Angelina Roméu (citada en Sales, 2003, p. 16) la aplicación de este enfoque se basa en tres principios teóricos “El lenguaje como sistema de signos que participa en la comunicación humana. La relación pensamiento-lenguaje. La unidad del contenido y la forma en dependencia del contexto en el que se significa”. De modo que para aplicarlo en la clase de lengua y literatura “han de aparecer estrechamente relacionados los componentes del proceso docente educativo: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación” (Sales, 2003, pp. 21-22).

A la par, Sales (2003) explica que este tipo de práctica docente o “clase comunicativa” centra su atención en el alumno, tanto como objeto y como sujeto interactivo, “prioriza la significación, el aprendizaje resulta significativo y vivencial, o sea, que compromete la estructura con la significación, da orientación comunicativa a los componentes metodológicos y propicia el tratamiento integral de la personalidad” (pp. 21-22).

Así mi intervención acción-pedagógica al enseñar literatura se sustentará en tres principios metodológicos básicos “orientación hacia el objetivo, selectividad de los textos y

enseñanza del análisis” (Sales, 2003, p. 22), lo cual explicaré con especificidad en el segundo capítulo al describir la alternativa metodológica de la *lectura subversiva*.

Por todo lo dicho “las categorías de contenido-forma se manifiestan en su indisolubilidad en los procesos de comprender y construir textos” (Sales, 2003, p. 22), le lectore o estudiante en este caso, realiza un “análisis reflexivo de determinadas estructuras que están contenidas en ese texto, para descubrir su funcionalidad” (Sales, 2003, p. 22). “El análisis formal y reflexivo se subordina a la significación, cómo se capta y cómo se construye a partir de una situación comunicativa” (Sales, 2003, p. 22) y luego activa esas concepciones de forma consciente en su actuar cotidiano.

Todo lo anterior se relaciona con el texto *El proceso lector desde la intertextualidad. Propuestas y desafíos del texto literario* de Gilmer Bernabé Sánchez (2020). Este pedagogo afronta esos dilemas con la idea de crear e implementar estrategias educativas en función de otorgarle protagonismo a le lectore en el proceso de comprensión lectora, exigiéndole más que un “lector implícito” o “modelo”, se convierta en un “lector en formación” o “neolector”, teniendo en cuenta sobre todo sus particularidades y agencia o autodeterminación creativa y crítica sobre su propio proceso de lectura (p. 18).

Al respecto intuye que la intertextualidad<sup>8</sup>, como una herramienta en la lectura literaria retoma la perspectiva de le lectore y la manera polidireccional con que puede vincular los textos, sus intertextos, su dialogismo y otredades; mediante una interpretación multimedial y en correspondencia a otros códigos de comunicación e innovaciones de formatos o posibilidades desde las TICs. (Bernabé, 2020, p. 19).

---

<sup>8</sup> (...) mediante la intertextualidad, se le devuelve al alumno/lector el protagonismo que le corresponde. En ese sentido, la intertextualidad se plantea como una herramienta que le sirve de motivación para conseguir lecturas o relaciones multimediales que le parezcan significativas. Asimismo, la intertextualidad se proyecta como una herramienta que permite asociar el texto con los aprendizajes anteriores del alumno, un texto con otros textos previos a la lectura favoreciendo la proyección con las experiencias lectoras precedentes y, finalmente, un texto escrito con otros sistemas de comunicación: la pintura, la escultura, la música, el cine o el teatro (Bernabé, 2020, p. 19).

Si se tienen en cuenta estos últimos factores tecnológicos en la enseñanza literaria, se suman como dificultades a atender la implementación asertiva del *e-learning* y sus tres generaciones según el enfoque integral de Gros (2011):

La primera generación la integra el modelo centrado en los materiales, es la adaptación de los materiales textuales a formatos web. Una segunda generación la integra el modelo centrado en el aula virtual, este comprende los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y todo lo relacionado a estos. La tercera generación es la del modelo centrado en la flexibilidad y la participación que apoya la colaboración, las comunidades de aprendizaje en línea, contenidos especializados en línea y también los generados por los estudiantes, así como el uso de cualquier tecnología que los favorezca; donde los alumnos son conscientes de su propio aprendizaje y de cómo lograrlo (citado en Meza-López, Torres-Velandia & Lara-Ruiz, 2016, p. 3).

En ese sentido, si se desea innovar y dinamizar la enseñanza literaria con estudiantes mexicanos, es importante comprender que en el caso de México y América Latina, en general, no se ha logrado alcanzar el nivel de la última generación de *e-learning* pues situaciones de tipo económico, tecnológicas, sociales y educacionales generan diferentes brechas sociales que les impiden a las personas implicadas alcanzar los niveles de desarrollo y madurez educacional requeridos para conseguir las metas de cobertura y calidad en cuanto al uso oportuno de las TICs. (Meza-López, Torres-Velandia & Lara-Ruiz, 2016, p. 3-4).

Según Sunkel (2011, citado en Escribano Hervis, 2017) “hasta ahora la brecha digital en América Latina ha sido concebida en términos de acceso a la tecnología y, desde ese punto de vista, la escuela ha sido pensada como un espacio estratégico para reducir las desigualdades de acceso”. Sin embargo, investigaciones recientes dan cuentas de una segunda brecha digital que redunda en “las capacidades de los estudiantes de diferente contexto sociocultural de dar un uso efectivo de las tecnologías para su aprendizaje (...), distingue entre aquellos que tienen las competencias y habilidades necesarias para beneficiarse del uso de los computadores y quienes

no las tienen" (Sunkel, 2011, citado en Escribano Hervis, 2017) en dependencia de sus condiciones socioculturales y económicas.

De ahí que Bernabé Sánchez (2020) propone una reflexión sobre la definición de comprensión lectora y la competencia lectoliteraria<sup>9</sup>, para relacionarlas no solo con la alfabetización tecnológica sino con la estrategia de aprendizaje intertextual y sus influencias en la lectura literaria. De ese modo la competencia literaria depende y se gesta por la experiencia lectora para asociar un texto con otro y como sucede con la intertextualidad, se debe fomentar la lectura literaria en un proceso de pasos pluridireccionales para que los lectores la efectúen de modo creativo y crítico.

Para ilustrarlo me parece oportuno las sugerencias de los pasos a seguir en la proyección de una lectura significativa según Antonio Mendoza Fillola (2001, citado en Bernabé, 2020):

- Diferenciación entre decodificar, leer, comprender e interpretar.
- Determinación de la finalidad de la lectura.
- Activación de la capacidad y de la habilidad del lector para la actualización del texto.
- Observación de los indicadores textuales.
- Implicación cognitiva según las distintas fases del texto.
- Reconocimiento de las distintas modalidades textuales.
- Activación de los datos de la experiencia lectora (p. 14).

De modo tal, se requieren procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria que permitan trascender los límites de la comprensión lectora todavía persisten en los estudiantes universitarios, más si se transgredan las normativas que coartan en la actualidad la enseñanza interdisciplinaria de esta área del conocimiento con otras como el estudio del género y la

---

<sup>9</sup> conjunto de habilidades y conocimientos que permite al lector participar activamente en los procesos de lectura de textos literarios (Bernabé, 2020, p. 14).

sexualidad; para explorar otras posibilidades de escrituras, experiencias y mecanismos interpretativos.

## **1.2 Cruzar los límites de la comprensión lectora desde lo queer/cuir**

En la aventura de integrar aspectos de los estudios de género en la didáctica de la literatura encausaré este epígrafe, para cruzar los límites de la comprensión lectora desde lo *queer/cuir*. Al decir de Valeria Sardi (2020), dos paradigmas teóricos se han instituido desde el canon pedagógico para dictaminar la lectura; uno, para leer tomando el texto como objeto a ser disecionado en el análisis siguiendo ciertos marcos teóricos de referencia; otro, para apreciarlo con el dispositivo de la crítica literaria, al reproducir las hipótesis de lectura de los críticos literarios como un discurso de la exterioridad frente a les lectores.

Pero ¿qué sucede cuando le estudiante se enfrenta al texto literario que, aunque responda a una secuencia textual predominante, contiene enunciados de distinta tipología discursiva, textual o podría tratarse de una obra con asuntos y estilo poco o no conocidos? ¿U obras que, por lo general, no se incluyen en el canon y responden a códigos tradicionalmente marginados, como los relativos a la disidencia sexo-genérica, bajo la discriminación que se ejerce desde la cis-heter-homonormatividad como régimen hegémónico?

¿Qué sucede cuando les lectores inexpertos se enfrentan a la lectura de un texto híbrido y experimental donde se pierden los márgenes de toda índole, sin las marcas convencionales de lo interno o externo de la literatura, cuando se confunden y fusionan estas y otras categorías más allá de la literariedad? ¿Cómo podría une lectore transgredir su propio esquema de lectura y superarlo mediante un “leer transitivo”, donde tenga tanta autonomía o libertad, donde sea tan consciente de su formación en la socialización de la lectura que pueda cuestionar su propia práctica lectora y trans-formarse mientras cambia su entorno?

La agencia de le lectore en el proceso de comprensión es fundamental ante estas circunstancias, por lo tanto, me parece importante la relevancia que otorga Bernabé (2020) a su

formación y su manera de situarse antes, durante y después de la actividad lectora; posible mediante “una implicación emotiva, capacidad creativa y compromiso con su contexto” (p. 14).

Otro aporte del investigador es considerar que le lectore de un texto literario lo trasciende, así como el proceso de su lectura, porque activa una serie de competencias de toda índole en su comprensión y actualización. En consecuencia, es imprescindible que les docentes innovemos con responsabilidad, sea cambiando los prejuicios que tenemos frente a la didáctica de la lectura y la literatura, sea cuestionando los modelos y normas que limitan a le estudiante en la actualización del texto y de sus propias prácticas.

En esa sintonía, creo que no solo “la pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto” en palabras de Freire y Faúndez (1986, p. 2); sino que lo significativo está en los diálogos que generan el confrontar las experiencias, subjetividades y expectativas de todes les sujetes (profes y alumnes) al enseñar-aprender desde una práctica situada, significativa y compartida.

En el siguiente acápite intentaré conceptualizar la comprensión lectora cruzando sus límites al experimentar la lectura de los textos literarios desde la integración de los enfoques Sociocultural y Sociocrítico. Asimismo, pretendo reflexionar sobre las posibilidades del desarrollo de un pensamiento crítico por la fundamentación de los procesos pedagógicos desde los estudios culturales, de género feministas y *queer/cuir*.

De modo que con el ímpetu *queer/cuir* intento alejarme del discurso disciplinar de la teoría literaria privilegiada, predominante y tradicional, donde la construcción de la figura del lector es fundamentalmente masculina, especialista y distanciada y evita las regulaciones corpo-sexuadas porque asocia la lectura con una práctica eminentemente intelectual (Littau, 2008; Sardi, 2020).

En esta investigación-acción pedagógica tal como lo intenta Sardi (2020) me motiva tratar la lectura como una experiencia sociocultural, crítica, generizada, sexuada y corporeizada; por la reappropriación de epistemologías de la lectura que visibilizan a les lectores como cuerpos

sensibles atravesados por las emociones, las afectividades, las experiencias biográficas y socioculturales de los textos, en diálogo con ellos y sus autores.

Esa estrategia me permite indagar en “cómo somos afectadxs por la literatura y los textos, cómo las experiencias de la lectura dejan huellas en nosotrxs como lectorxs, cómo la lectura involucra nuestros cuerpos sexuados” (Sardi, 2020), imaginarios y prácticas derivados de los mundos posibles que nos atrevemos a configurar. Desde tal ángulo, las clases plantearían rutas de interpretación con perspectivas ancladas en los vínculos que establecemos con los textos, las resonancias sensibles, afectivas y emocionales que se juegan con la lectura.

En materia de agencias, es importante que los lectores y educadores aprendamos también sobre las relaciones y aspectos en que conviven las comunidades; de entre ellas, los grupos *queer/cuir* plantean una serie de elementos para sostener su resistencia “como la crítica a la política identitaria y sus exclusiones” (Trujillo, 2022, pp. 26-27). Por lo general son grupos de organización asamblearia, “autogestionados, críticos con las múltiples diferencias (de clase, de raza, de etnia, de estatus legal, edad, capacidad, etc.), y con el movimiento LGTBI+ *mainstream*, institucionalizado y centrado, en líneas generales, en los avances legales” (Trujillo, 2022, pp. 26-27).

Sin embargo, antes de tratar las transgresiones de lo *queer/cuir* en la Pedagogía, me parece válido reflexionar en torno a las apariciones del término y su exposición histórica-explicita. Esto no quiere decir que, como práctica corporal y subjetiva, este exenta de tantas manifestaciones y variantes durante toda la existencia humana.

Me refiero a su surgimiento y desviaciones, tanto temporales como espaciales, pues como plantea López Penedo (2008 citado en Viteri, Serrano & Vidal-Ortiz, 2011, pp. 48- 49), los

comienzos del término *queer*<sup>10</sup> con traducción al español actual de ‘raro’, ‘maricón’, ‘torcido’ se dan en los Estados Unidos durante la década de los noventa.

De manera más inmediata se emite con los estudios gay y lésbicos, porque procedió de su connotación sexual a finales del siglo XIX según lo refiere el libro *Queer. Una historia gráfica*, cuando se utilizó como insulto homófobo en una carta de 1894 del padre de Alfred Douglas, para acusar al escritor Oscar Wilde de tener una relación con su hijo. Se relacionaba también con los efectos y contexto de la pandemia del SIDA desde la década de los ochenta “para resignificarlo en clave de rabia y revolución, las vidas, las relaciones, las familias queer, que ya existían desde antes” (Trujillo, 2022, p. 10).

De modo que *queer* se aplicó primero de forma peyorativa, dirigido a los hombres gais como “un insulto general para cuestionar cosas al asociarlas con la atracción hacia personas del mismo sexo (Barker & Scheele, 2017, p. 9)”, pero igualmente “para señalar al otro como contrario, inferior o anormal (Borrillo, 2001, p. 13)” (Trujillo, pp. 10-11). No obstante, su concepción se diversificó en otros campos, acciones y propuestas geopolíticas.

De ahí su relación con los paradigmas epistemológicos de los estudios posestructuralistas y poscoloniales. El posestructuralismo tuvo repercusión en las demandas de lo *queer* porque comenzó en la década de 1960 como un movimiento dentro de la filosofía francesa para intentar superar la idea de que, en la socialización y la cultura, las figuras, identidades y representaciones eran fijas e inamovibles. Varios de sus enfoques se utilizaron como una aproximación teórica al conocimiento y analizaron las formas en que se integran y dialogan en la sociedad “la incertidumbre de los significados, el poder constitutivo del discurso y la efectividad política de la teoría y la investigación” (Gibson-Graham, 2002, p. 1).

---

<sup>10</sup> (...) redefine identidades sexuales y de género, y confronta tendencias asimilacionistas y normalizadoras del género y la sexualidad, ampliando la crítica a lecturas estáticas sobre raza y etnicidad (Viteri, Serrano y Vidal-Ortiz, 2011, pp. 48- 49).

Desde entonces sirvió para plantear que las estructuras de poder en las sociedades podían ser cuestionadas y negociables con sus subalternos, desde la agencia de las personas o comunidades que las conforman. Esto se trasladó hacia el mundo angloparlante y tuvo un impacto transformativo en la filosofía, los estudios literarios y culturales (Gibson-Graham, 2002, p. 1).

Es allí donde varias activistas y académicas feministas trataron lo *queer* con epistemes posestructuralistas como Anzaldúa con *La prieta*, De Lauretis (1991), Eve Kosofsky Sedgwick con *Epistemología del armario* o *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire* (no traducido todavía al castellano) y Judith Butler con *El género en disputa*. Entre otras, postularon “la definición del género como una *performance*, un término procedente del mundo del teatro” (Trujillo, 2022, p. 29) y se opusieron a “la afirmación del feminismo esencialista de una verdad prediscursiva, <<natural>>, a la diferencia sexual, y a la imposición normativa de ciertas formas de masculinidad y feminidad” (Trujillo, 2022, p. 29).

Iniciativas que podemos relacionar con algunos enfoques y conceptos del círculo de la cultura de Stuart Hall, “el padre formal del culturalismo”, quien parte de una revisión crítica al neoliberalismo y al marxismo, para analizar la cultura como una serie de negociaciones e interrelaciones de poder, en sus pugnas por los ideales y representaciones que defienden (Caloca, 2015, pp. 1-3).

En esa contingencia, Caloca (2015) afirma que la propuesta de Hall se dirigía a reivindicar las identidades marginales desde los flujos de la cultura; así se emprende el estudio del resto de las emergencias fuera de la visión occidental, para evadir la división nosotros/otros y mirar dentro de las sub o contraculturas, las culturas minoritarias y algunas etnias (p. 5). Según Hall (1983c, p. 222, citado en Caloca, 2015) “no hay dos sujetos idénticos. Cada uno debe identificar desde dónde existe, habla o escribe. Su posición como *enunciador*. (...) Las identidades no son transparentes ni simples. Pensar la identidad es un diálogo entre el sujeto y sus representaciones” (p. 17).

En correlación con esta última idea asumo sus conceptos de la “diáspora” y la “resistencia” para asociarlo con la práctica o pensamiento *queer/cuir* al definir la identidad como un proceso en constante transición o cambio. Aunque aspiremos a una identidad fija en cierto momento de nuestras vidas, habitamos el mundo en una construcción sociocultural que, por exposición o decisión consciente, al margen de las hegemonías y en términos propios, nunca llega a su fin (Caloca, 2015, pp. 7-8).

En el mismo sentido, los análisis de Gloria Anzaldúa según Masullo (2016, p. 77), retoman temas centrales y comunes tanto a los estudios poscoloniales como a los *queer*, porque discrepan sobre la tentativa de «clasificación» que, recordando lógicas binarias como las de blanco/negro, macho/hembra, heterosexualidad/homosexualidad producen una visión esencialista de la identidad.

En Latinoamérica (donde ubico mi corpus literario y mi intervención-acción pedagógica) lo *queer* también se ha proyectado con otros matices, autonombándose como *feminismos queer*, *transfeminismos*, *cuir*, *kuir*, *transviados*, *transmaricabollo*s, *disidencias sexo-genéricas*, entre otros (Pérez & Trujillo, 2020 citadas en Trujillo, 2022, p. 12). Estas denominaciones hacen referencia a la disidencia sexo-genérica y su diferenciación en cada contexto, según la interseccionalidad que matiza algunas de sus expresiones geopolíticas. Acá no es tanto un término paraguas y no solo tiene la postura radical transfeminista, pues se enriquece con la lucha decolonial y anticapitalista.

Así, la escritora y activista argentina val flores (2013) ha reflexionado sobre los diferentes modos de leer y de vivir lo *queer/cuir* en América Latina, sumándosele Diego Falconí, Santiago Castellanos y María Amelia Viteri (2014) a “re-sentir lo queer” desde el Sur global como una meditación de su carácter etnocéntrico y su ubicación geohistórica en el Norte.

Aquellos, entre otros teóricos, proponen mantener su fluidez cuando aluden a la desestabilización corporal para que no sea encajonado. Lo plantean como un modo de decolonizarlo y bosquejar la inconformidad con las hegemonías identitarias, geopolíticas,

foráneas y atravesadas por las identidades fronterizas, el mestizaje, la hibridez que coexiste en nuestro panorama. Una forma de comprender la mixtura que contamina y transgrede los esencialismos y universalismos que nos quieren imponer. Son algunas vías para definirlos y cuestionarlos con nuestros propios términos (Trujillo, 2022, p. 12).

Por lo tanto, desde la extensión del término *queer* coincido con la premisa de que “debería entenderse de forma más amplia, no solo hace referencia a las lesbianas, a los gais, a los bisexuales y a las personas transgénero, sino también a todos los que se consideran diferentes o que se autodefinen diversos”<sup>11</sup>. En esas divergencias o tenciones *queer/cuir* planteo el enfoque de análisis que aplicaré a los textos objeto de estudio en mi investigación, pues permite visualizar y cuestionar la opresión que sufren los individuos y marcan sus redes de apoyo haciendo comunidad desde sus intersecciones.

Lo *queer/cuir* radica en “resistir en los márgenes, los espacios liminales entre los sexos, los géneros, las identidades. A veces incluso de las propias comunidades o grupos” (Trujillo, 2022, p. 14). Pero no son las diferencias lo que ocasiona esa opresión, sino el abuso de poder y violencia que se gesta y reproduce en sus jerarquías; un pensamiento que debatieron desde la década del setenta, y sobre niveles de visibilidad y respetabilidad Silvia Federici y varias feministas lesbianas negras como Patricia Hill Collins y la antropóloga Gayle Rubin (1989), entre otras (Trujillo, 2022, p. 18).

Como señaló Teresa de Lauretis (2003, citada en Trujillo, 2022) contradecir, cuestionar o despreciar el paradigma heterosexual tanto en la vida práctica como en el conocimiento, genera un giro epistemológico, pues son otras las condiciones de posibilidad del saber, porque su marco teórico ha dado voz y agencia a otros cuerpos y sujetos diferentes (p. 15).

---

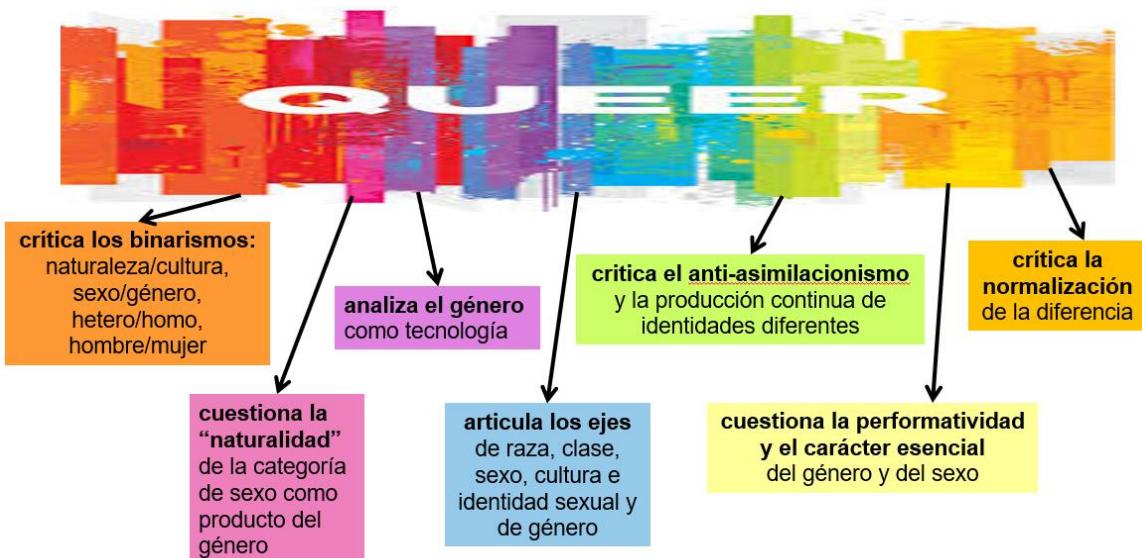
<sup>11</sup> En este sentido, me sumo a la postura de esta escritora, pues se opone al empleo generalizado del término queer como concepto uniformante que nivela las diferencias poniendo a los sujetos en una categoría o excluyéndolos de otra (Conner, Hatfield Sparks & Sparks, 1997 citados en Masullo, 2016. p. 77).

Por sus potencialidades como un mecanismo de sugerión, lo *queer/cuir* se puede considerar “un posicionamiento político y una epistemología (una herramienta, o un conjunto de ellas, que nos puede ser útil para observar e interpretar el mundo de forma diferente, de manera crítica). Es un proceso, una acción, no una identidad” (Trujillo, 2022, pp. 16- 17).

Dado este panorama múltiple, su campo epistemológico se ha denominado en plural “teorías queer”, para señalar que son “diferentes teorizaciones en continua construcción, sin un objeto claramente definido”, voces distintas y contradictorias, a veces (Trujillo, 2022, p. 30). Siguiendo a Javier Sáez (2004, pp.128-150 citado en Trujillo, 2022, p. 30) la siguiente figura reseña algunas de sus propuestas:

**Figura 5**

*Propuestas y demandas de algunas teorías, estudios y prácticas queer/cuir*



Fuente: Elaboración propia e inspirada en los comentarios teóricos de Javier Sáez (2004, pp.128-150 citado en Trujillo, 2022, p. 30) con el trabajo *El feminismo queer es para todo el mundo*. Los libros de la Catarata.

Después de la panorámica conceptual sobre lo *queer/cuir*, me parece imprescindible atender sus influjos en el ámbito académico donde no solo se generan procesos de activismo,

pues funciona como un factor militante por los cambios generados también en la sociedad. En este ámbito se gesta “pensando de manera crítica y habitando con nuestros cuerpos e identidades queer los espacios de producción de conocimiento, donde hay todavía muchas presencias, temáticas e investigaciones que resultan incómodas” (Trujillo, 2022, p. 21); pero igual podríamos aplicarlo si cambiamos los paradigmas del ser, estar y hacer.

Por estas razones sus influencias han entrado al ámbito educativo, con diferentes formas de nombrarse y accionar, como bien se apunta en la compilación *Pedagogías transgresoras* (val flores, 2015). Ahí, semejante a otros colegues, sus autores reflexionan en torno a la revisión crítica de los sistemas pedagógicos y sus contextos. Lo novedoso radica en los avances de los impulsos feministas y *queer/cuir*, sobre todo para contraponerse a la división mente/cuerpo y donde lo pedagógico se convierte en un espacio subversivo dentro de la academia.

Si extendemos la disruptión de lo *queer/cuir* en las normas del contexto educativo, podríamos partir del concepto de “tecnología de género” que esbozó Teresa de Lauretis, como una deriva de “tecnología del sexo” de Michel Foucault (de Lauretis, 1989, p. 8). Luego lo trasladamos al cuestionamiento de todos los mecanismos, medios o intermediarios que ejercen la “representación o auto-representación” sexo-genérica, siendo producto de variadas tecnologías sociales -como el cine- y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto como de la vida cotidiana” (de Lauretis, 1989, p. 8), donde cabe incluso la literatura y su enseñanza.

Desde esas ideas los primeros libros de teoría *queer* hacían “«lecturas cuidadosas» de textos literarios, culturales, políticos u otros porque “es a través del lenguaje que se (re)producen\* ciertos «conocimientos» sobre sexualidad, género e identidad” (Barker & Scheele, 2017, p. 99). Con esa óptica “`Leer o analizar algo desde la perspectiva queer` se suele llamar `queerizar`”, puesto que a menudo implica hacer un texto más *queer* al leerlo de una cierta forma y así como les postestructuralistas argumentarían, no se encontraría una lectura `verdadera` de ningún texto: ni siquiera la esperada por su creador (Barker & Scheele, 2017, p. 102).

En lugar de ello hay siempre múltiples lecturas posibles y quien lee se implica en los significados que se (re)producen. “Como dijo Foucault, somos tanto agentes de los sistemas de poder y conocimiento existentes como resultados de los mismos” (Barker & Scheele, 2017, p. 102), por eso la forma de involucrarnos o con-movernos con la lectura desde una postura abierta y flexible, permite ampliar nuestros horizontes interpretativos y su praxis.

Además, “el potencial para leer un texto de forma *queer* —o de cualquier otra forma— cambia con el tiempo según cambia la cultura. De manera que “aprendemos, todos, en medio de (y con) esas disputas” (Barker & Scheele, 2017, p. 102); mientras podemos contradecir, torcer, *queer/cuerizar* y transgredir sus mandatos y discursos hegemónicos.

Se haría pensando también en “las formas y de las instancias donde aprendemos ese discurso, de nuestra apropiación y uso de un lenguaje de la sexualidad que nos dice, aquí y ahora, sobre lo que hablar y sobre lo que silenciar, lo que mostrar y lo que esconder, quien puede hablar y quién debe ser silenciado” (Lopes, 1999, p. 10).

Se haría practicando la lectura como una orgía de deseos, placeres, amores y miedos compartidos, recíprocos, con el afán de transgredirlos; donde todos podemos tomar distintos roles y experiencias, donde no solo juguemos con la identidad, sino con el cuerpo y sus despliegues, mediante el riesgo, la aventura y el consenso. Acá me uno a la iniciativa de colaborar en el “aprender a des-aprender” convocado por Spivak (1992), para creer y luchar porque en “las historias de esa pedagogía tal vez nos volvamos más capaces de desordenarla, de reinventarla y de volverla plural” (Lopes, 1999, pp. 10- 11).

A partir de estas pedagogías transgresoras y *queer/cuir*, por sus epistemes posmodernos, posestructuralistas, trans-feministas, interseccionales o decoloniales como hemos podido apreciar, se promueven maneras de enseñar-aprender fuera de los cánones prestablecidos, en contra de procesos de normalización y disciplinamiento; dando cabida a la libertad de interpretación y co-creación del conocimiento, y en lo que nos compete, de la obra y la lectura literarias.

¿Podríamos hacer *lecturas subversivas* en los textos canónicos, clásicos o en los otros (que conviven al margen de estas formulaciones); para revolucionar los horizontes de expectativa ya destinados por la crítica, los teóricos y metodólogos, que restringen la libertad de los lectores al vivirlos dentro del sistema hegemónico de normalización, binario y biopolítico, cis-hetero-homo-patriarcal y capitalista?

Cabe entonces la explicación de Gloria Anzaldúa (2020) sobre algunos textos recreados desde la disidencia sexo-genérica y sus hitos en el quehacer literario actual: "en nuestra literatura, las cuestiones sociales tales como raza, clase y diferencias sexuales están imbricadas con los elementos narrativos y poéticos de un texto, elementos en los cuales la teoría está incrustada" (p. 16).

Pero ese acto creador surge y se desplaza desde los márgenes, debido a pre/per-juicios clasistas, de raza y género que obligan a las personas a reorientarse y plantear otras estrategias o representaciones para sobrevivir, incluso en tensión con todo ello. Por tanto, escribir desde allí "es tarea titánica y ardua, combativa, en donde el espacio sólo puede crearse a base de codazos discursivos y de subversiones" (Anzaldúa, 2020, p. 16).

En sintonía con la observación de Claire Joysmith, sostengo también que "el acto creativo-político-feminista de Anzaldúa (1993) se preocupa no sólo por abrir espacios para una multiplicidad de voces" (p. 6), sino desde otra fenomenología, distinta de la creación elitista y hegemónica. Más que una doble labor, se convierte en una acción trilateral, pero abierta. Funciona como un triángulo de Bermudas con tormentosas alteraciones que, en su exploración y la nuestra dentro de él, confronta las normas y convenciones socioculturales del sistema sexo-genérico. Un territorio que trastoca hasta las cosas "más comunes" pero con una postura fuera de lo común, o por lo menos en disputa con ella.

Para ilustrar la proyección de sus ángulos, Anzaldúa (2020) refiere en algunos de sus escritos que "además de la labor escritural, o tal vez incluida dentro de ésta, hemos tenido que crear a lectoras/es y enseñarles a 'leer' nuestra obra" (p. 16). O lo expresa como si fuera un

conjuro, de esos que hacían las brujas medievales frente a la acción inquisidora: “yo digo mujer mágica, vacíate a ti misma. Estrújate hasta percibir maneras nuevas de ver, estruja a tus lectores hasta lo mismo” (Anzaldúa, 2020, p. 24).

En síntesis, son otros procedimientos para hacer textos literarios, otras sus texturas, lecturas y lectores, como pretendo implementar en mi propuesta: textos disidentes, lectores y lecturas *subversivas* en contacto con *la pedagogía de la duda y la mirada-voz del oprimido*.

## **Capítulo 2. Subvertir las normas educativas desde experiencias alternas**

Luego de haber concientizado la importancia de tratar la comprensión lectora de textos literarios con una perspectiva interdisciplinaria por los aportes desde los estudios de género feministas y *queer/cuir*; en el siguiente capítulo presentaré la metodología en la que se basa el análisis de los textos del corpus seleccionado. De manera que sirva para el próximo capítulo al planear la secuencia didáctica e implementarla en la intervención-acción pedagógica con todos los aspectos metodológicos correspondientes.

### **2.1 Planificar en tiempos de contingencia con estrategias didácticas *queer/cuir***

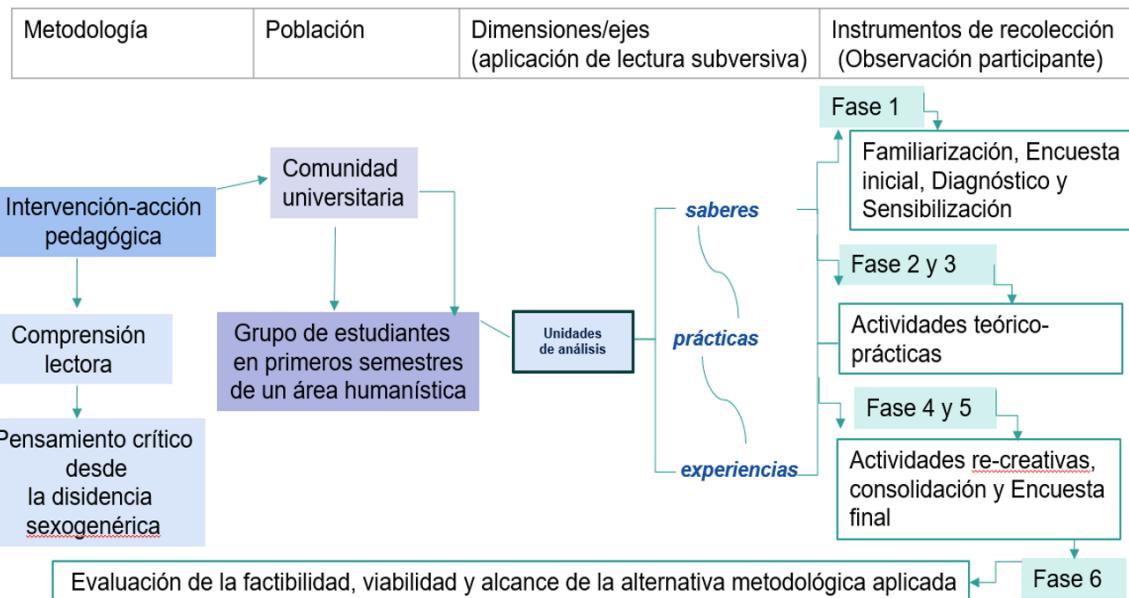
Desde una metodología que comprende la investigación-acción pedagógica de enfoque cualitativo planteo contribuir a cerrar la brecha de infrarrepresentación y violencia epistémica existente sobre las identidades de la disidencia sexo-genérica en México y, a la par, incrementar la comprensión lectora que provoca el desánimo y la deserción estudiantil en el ámbito universitario actual.

Para lograrlo, propongo una alternativa metodológica integral en forma *lectura subversiva* o en clave *queer/cuir* que permite estudiar la escritura literaria como una encarnación de las experiencias personales de sus autores, y por grados de apreciación, sensibilización y concientización, potenciar el nivel crítico de comprensión de estudiantes a nivel universitario. Siguiendo con esta propuesta, diseño un taller presencial de lectura literaria que abarca cuatro

sesiones lectivas. Dichas sesiones incorporan seis fases de análisis como se observa en la siguiente figura:

**Figura 6**

*Diseño metodológico de la intervención-acción pedagógica*



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, con la revisión bibliográfica y la búsqueda documental pude encontrar una serie de obras en las plataformas virtuales que recrean diversas experiencias disidentes sexogenéricas. Como criterios para constituir un corpus literario que fuera funcional o sirviera como medio didáctico a mis propósitos estuvo la impronta de que sus autores encarnaran distintas identidades dentro del paraguas LGBTI+, que aportaran una narrativa autorreferencial enunciada desde espacios sub/alternos y en disputa con los régímenes de poder del sistema sexo-genérico.

Estos trasladan otros imaginarios a su producción literaria en tanto se aprecia en sus narrativas la lógica del *conocimiento situado* (Haraway, 1989, 2022 citada en Fleisner, Lucero, Galazzi, & Billi, 2023), articulando con la ciencia o la forma de teorizar la literatura con sus

vivencias. Sugieren, por tanto, una “política del posicionamiento”<sup>12</sup> que reflexiona sobre la necesidad de transformar las prácticas de producción y transmisión de saberes actuales (Haraway, [1989] 2022 citada en Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L. & Billi, N. 2023).

Realicé esta selección de textos también porque promueven lecturas críticas de contenido cultural a regímenes discursivos reproductores de subjetividades y de prácticas en tanto actos del lenguaje. Es por ello que sus enunciaciones se pueden apreciar desde las posturas “proferente”, “negociada” y “oposicional” a algunas matrices de dominación que imperan en la actualidad, sobre todo en el panorama mexicano.

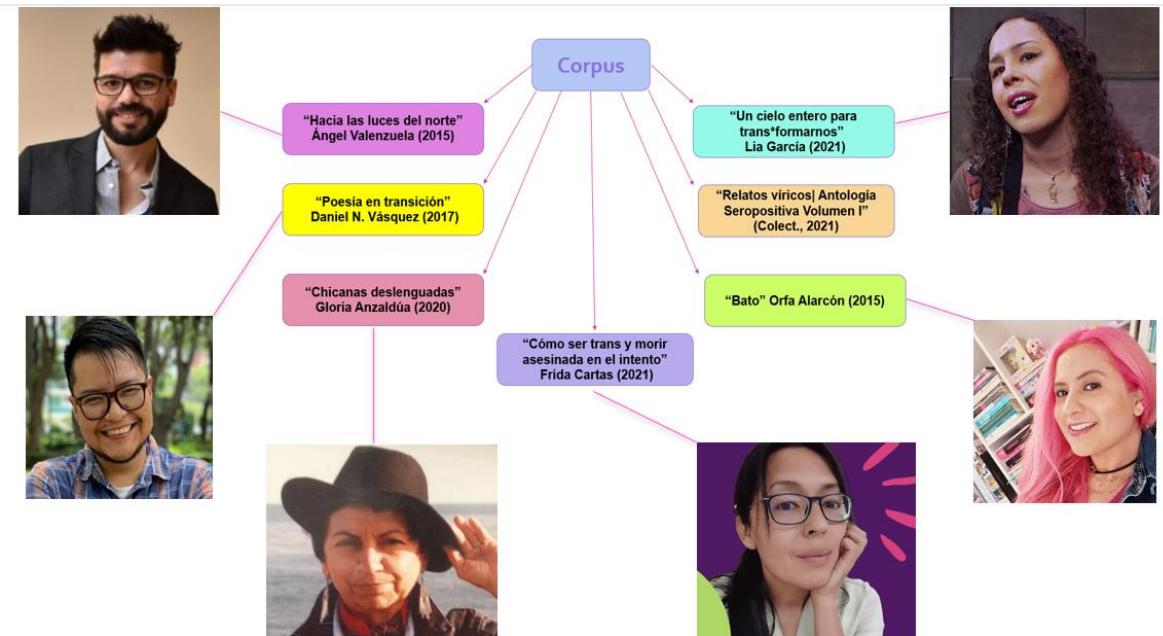
De manera que permiten comprender cómo se politizan las representaciones, identidades y resistencias de los sujetos o grupos en la producción literaria y en el marco de su enseñanza. Aunque se podrían considerar parte de la idiosincrasia y nacionalidad mexicana, los distintos territorios de donde provienen signan su escritura con motivos locales, para ampliar los horizontes de las problemáticas que confrontan o sus demandas. Por lo tanto, hacen referencia a sus desplazamientos identitarios, geopolíticos y profesionales, dados en los ámbitos de acción cotidiana como el comunicativo, humanístico y sociológico, algunos diseños de sus portadas lo ejemplifican en las imágenes y símbolos culturales que las conforman, como se observa en la figura próxima:

---

<sup>12</sup> Con una doctrina de la objetividad encarnada se producen “conocimientos situados, asumidos desde algún punto de vista, desde la particularidad y especificidad y no desde la trascendentalidad, ni del desdoblamiento jerárquico entre sujetos y objetos, subvirtiendo los regímenes de saber, poder y producción que constituyen uno de los problemas principales de los procesos de objetivación de las ciencias. Promueven otras formas de analizar, enfatizar y/o plantear visiones interseccionales de las ciencias de lo viviente que se traducen en una ontología relacional, que destacan la especificidad (y no la universalidad) como problema a estudiar, y que ofrecen estudios de las maneras en que lo que existe se enriquece en la diferenciación y difracción continua” (Haraway, [1989] 2022 citada en Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L. & Billi, N. 2023).

**Figura 7**

*Títulos, autores y fecha de publicación de los libros del corpus literario de la intervención-acción pedagógica*



Fuente: Elaboración propia

Unes plantean asuntos fronterizos por su contacto con el norte del País, como Ángel Valenzuela (Ciudad Juárez, 1979), escritor y traductor que con su novela corta *Hacia las luces del norte* recrea el viaje de dos jóvenes amigos como una aventura de carretera y la trama de ese tránsito donde encuentran zonas que transgreden lo bilingüe, lo carnal y sus masculinidades con un romance iniciático gay.

Otros, como Gloria [Evangelina] Anzaldúa (Rio Grande Valley, Texas, 1942) quien fue lesbiana, escritora, maestra, teórica feminista y activista chicana plantea desde "Hablar en lenguas: una carta a escritoras terciermundistas" y otros escritos ensayísticos de *Chicanas deslenguadas: vivir en la frontera* (2020), la importancia de hacer genealogías donde se retoman las luchas feministas chicanas, negras y lésbicas para convocar a les lectores a resonar ante las injusticias todavía vigentes hacia esos colectivos.

Orfa Alarcón (Monterrey, 1979) escritora y editora, nos comparte para armar este corpus literario el relato “Bato” que da cuenta del discriminación múltiple o el bullying interseccional sufrido por una adolescente del mismo seudónimo ante el desprecio de su hermana y familia paterna por su transición de identidad genérica; otro cuerpo desaparecido en manos del abuso masculino y social practicado por otros sujetos adolescentes, en reproducción de la necropolítica heredada de su entorno comunitario.

En un reclamo sobre las biopolíticas y su injerencia sobre los cuerpos marginados, la mujer trans\* y escritora Frida Cartas<sup>13</sup> (Mazatlán, Sinaloa, 1979), que ocupa el mayor espacio del análisis literario del capítulo tres, nos narra en su autobiografía *Como ser trans y morir asesinada en el intento* (2021) las dificultades sorteadas por la protagonista Freida, al reappropriarle su cuerpo al sistema sexo-genérico capitalista y sus agencias para defender la autoconcepción de su identidad trans\* frente a los dictámenes de los mecanismos asimilacionistas.

Otros escritores del corpus son del territorio central mexicano como Daniel Nizcub Vásquez (Ciudad de México, 1984), hombre trans\*, poeta, radialista comunitario y comunicólogo que nos expresa las fases y despliegues de su poesía en transición como un registro de sus emociones y afectos en su devenir genérico, desde los versos de “Soy”, “Mi nombre” y “Tregua”. Para arrebatar la lira contamos también con los fragmentos del poema “Somos lo que está allá afuera y mucho más” de Lia García, La Novia Sirena<sup>14</sup> (Ciudad de México, 1989). Mujer trans\*, poeta, pedagoga y artista del performance que en estas imágenes literarias viene a ocupar otros

---

<sup>13</sup> Quien fue por 4 años tallerista en derechos sexuales y reproductivos de las juventudes, con una perspectiva crítica de género y de clase, además de conductora del programa de radio "Altersexual", único programa hasta ahora de antropología sexual en la radio pública del país.

<sup>14</sup> Esta es otra mujer que destaca por ser activista y defensora de los derechos humanos de las personas trans\*, cofundó en el año de 2016 la Red de Juventudes Trans México junto a Jessica Marjane y en el 2019 el archivo de literatura infantil y juvenil *Trans\*Marikitas* junto a Canuto Roldán.

espacios relegados y a compartirlo con el eco de otras voces trans\* para seguir pugnando por el reconocimiento de su visibilidad y existencias.

A elles se une Prenda del Alma, escritore que pertenece a la publicación de “Relatos víricos| Antología Seropositiva Volumen I” (Colect., 2021) y quien nos comparte su ensayo creativo “Tríptico de nuestra enfermedad”, para colaborar en el registro de las voces y experiencias de otros en la antología publicada con motivo del primer Concurso de Escritura Creativa “Nadie hablará del sida cuando estemos muertos”, en el marco del Inspira Fest 2020 “Activando la revuelta” y con motivo del 1º de diciembre, Día Mundial de la lucha contra el sida:

De entre todos, trabajé más con *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento* de Frida Cartas (2021) porque, aunque sus secuencias textuales evocan la mayor parte del discurso como una modalidad narrativa, se compone de múltiples fragmentos reflexivos que rozan lo ensayístico. Así me resultó más viable la ejecución y evaluación del proceso de comprensión lectora en el análisis de un texto completo y las intertextualidades que refuerzan la apreciación de sus propuestas en común a las de los otros del corpus.

Con eso pude observar y analizar con más detalle cada subprocesso en el poco tiempo que duró el taller (2 horas por cada sesión). De tal manera, reconocía la transformación o no que ocurría con los lectores en el contacto con estas otras estrategias didácticas, otras escrituras literarias y verificaba si se potencia el nivel crítico de comprensión de los estudiantes en contacto con sus horizontes de expectativas.

Me situé, para implementarlo, en una intervención acción- pedagógica que tuvo en cuenta la Enseñanza interdisciplinaria de la literatura y partí de la integración de tres paradigmas: Sociocultural, Sociocrítico y Estudios de Género. En el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la literatura, el primer enfoque me permitió utilizar el método *discursivo-funcional* para el análisis literario de los textos del corpus y desarrollar sus niveles de comprensión desde las pautas de Angelina Romeu (1966). A partir de esas nociones pude decodificar el discurso literario en sus

planos sintáctico, semántico y pragmático y acercarme al uso intencional de los elementos intra, inter y extraficcionales.

Desde esas condiciones pretendí transformar el modelo de análisis de Cándida Elizabeth Vivero Marín (2016) en su artículo “Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura”. Esta investigadora intenta comprender lo social en la literatura a través de elementos extraliterarios que permiten cuestionar el carácter natural del género y analizar cómo en el entramado literario se acepta y reproduce la identidad genérica.

Como se limita a las subjetividades, cuerpos e imaginarios femeninos en disyunción con los masculinos difundidos en la producción canónica literaria, pretendo ampliarlo a otras categorías literarias y a otros aspectos relativos a la disidencia de ese binarismo en sus intersecciones. Mi propuesta didáctica la comento a detalle en este segundo capítulo del informe e ilusto sus procedimientos más adelante.

En otra arista del asunto, intenté realizar una alfabetización funcional de la lectura con un “leer transitivo”, para generar otras formas de leer según las directrices de Daniel Cassany (2006) y al unísono, convoco a formar lectores diferentes y con habilidades lectoras desde las propuestas de Gilmer Bernabé (2020) al definir al “neolector” y la “competencia lectoliteraria”.

Como complemento de esta estrategia, utilicé la mirada sociocrítica de Christine H. Leland, Jerome C. Harste y Mitzi Lewison (2021) para significar los efectos de esas nuevas prácticas de lectura a partir del contacto de los lectores universitarios con otros textos y sus modos discursivos, que comúnmente se encuentran fuera o al margen del canon escolar, y distinguen a su vez, la “enseñanza purista” de la “enseñanza crítica” de la literatura.

Estos procedimientos son desarrollados desde los Estudios Culturales y de Género, en específico desde el campo en que se efectúa la traslación de postulados feministas y *queer/cuir* a la pedagogía de la lectura. Por ello, tuve en cuenta el paradigma poestructuralista y decolonial que plantean las concepciones de José E. Muñoz con “Utopía Queer” (2009), de Jack Halberstam

(2018), de Sara Ahmed (2019) y de Gloria Anzaldúa (2020), entre otros teóricos comentados luego en el tercer capítulo mientras realizo el análisis literario desde su teoría.

Con la mención de los campos disciplinares que sirven como marco teórico-metodológico para mi investigación-acción pedagógica, es oportuno determinar que, dentro de la población de los estudiantes universitarios, trabajé en la Facultad de Lenguas y Letras del Campus Aeropuerto de la Universidad Autónoma de Querétaro con un grupo de 2do Semestre de una Licenciatura en el área humanística. Me sirvió como mi ámbito de “gobernabilidad”<sup>15</sup> al permitirme estar en un entorno conocido debido a la convivencia y familiarización con sus estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio.

De allí seleccioné esa muestra intencional, pues al ser estos estudiantes noveles en este nivel superior de educación, suelen presentar las dificultades referidas sobre el desarrollo eficiente de la comprensión lectora. Además, al estar insertos en estos ámbitos del conocimiento, podrían tener mayores afinidades hacia la lectura y dominio de las categorías literarias o concepciones relativas a los estudios culturales y de género con que se desarrollaría el contenido del taller propuesto y, por tanto, una mejor disposición para tratar la disidencia sexo-genérica con una visión más abierta.

Estos estudiantes cursaron una materia relacionada al tópico del desarrollo cognitivo y el aprendizaje, donde me inserté mediante el Consentimiento informado por la autorización de las instancias superiores para hacer mi intervención-acción pedagógica y conté también con la colaboración de la persona docente que la impartía. Así, el Taller de lectura literaria complementó uno de sus bloques curriculares sobre el comportamiento del individuo en la etapa adolescente.

---

<sup>15</sup> Según Leiras (2007) este término nombra “la capacidad de tomar e imponer decisiones de cumplimiento obligatorio para todos los miembros de un sistema y además apunta que ‘la gobernabilidad es un requisito de la eficacia de las políticas educativas, una condición que debe cumplirse para que las medidas de las autoridades educativas alcancen los resultados que se persiguen’” (2007:77, citado en Acuña & Chundnovsky, 2007; Parra & Chávez, 2016, p.65).

Desde allí intenté ejemplificar algunas estrategias didácticas que propongo en el tratamiento de la identidad, el sexo y el género; así como algunos problemas o desafíos que confrontan muchos estudiantes con las relaciones interpersonales y grupales por varias dificultades generadas en ese periodo etario.

Entre algunas de estas problemáticas está la autonomía al desligarse un poco de los patrones éticos inculcados en la familia, por el tiempo que comparten con otros adolescentes en la escuela. Podemos reconocer también la pasión, romanticismo e idealismo con que comienzan a experimentar el deseo sexual, el erotismo por otros cuerpos o el suyo propio, las primeras relaciones amorosas, platónicas, incluso sexuales; estrechan lazos de amistad que calan profundo en el sentido de complicidad y lealtad.

Aunque en otras ocasiones, confrontan miedos, complejos, inseguridades o frustraciones dadas en los cambios físicos, hormonales y emocionales que viven o por las expectativas que deben cumplir según las normas sociales y las presiones de sus grupos más cercanos, como sus propios compañeros, docentes, directivos de salón o escuela, en el vecindario, la familia, entre otras causas.

Me enfoqué en la didáctica de la literatura desde el trabajo con un grupo estudiantil del primer año de una universidad pública mexicana porque este contexto se caracteriza por promover exigencias académicas que especializan el aprendizaje de la literatura, pero son sitios que todavía carecen de fundamentos, herramientas y estrategias para garantizar de forma integral la educación de los jóvenes, su preparación para convivir de manera empática, pero también crítica para los retos actuales de sus comunidades (Amavizca, & Alvarez-Flores, 2022, pp.8-9).

Otros instrumentos del muestreo que utilicé para recabar otro tipo de datos con la finalidad de realizar un crucero de la información por diferentes formatos, son la Observación participante como una técnica de investigación que me permitía evaluar el contexto, los agentes y las dinámicas educativas en que iba a intervenir. Además de las encuestas para la caracterización

sociocultural de los estudiantes-participantes que componen la muestra, me dirigí a realizar actividades que indagaran y motivaran sus prácticas lectoras y niveles de comprensión lectora antes, durante y después de las lecturas del taller.

En una doble funcionalidad estas encuestas me sirvieron también como instrumentos de diagnóstico inicial y final para evaluar la familiarización que tienen con los saberes y habilidades que traté en el taller. Así mismo me permitieron recopilar las experiencias de los participantes y contrastarlas con mis interpretaciones sobre el desarrollo de su didáctica, mientras toda esa recopilación arrojaba los resultados que me facilitaron valorar la factibilidad, viabilidad y efectividad de mi intervención-acción pedagógica.

Para justificar la necesidad de enseñar literatura desde una perspectiva *queer/cuir* como queda explicado en el marco teórico y exemplificaré mediante el análisis de los conceptos observables del modelo de *lectura subversiva*, es oportuno realizar un cruce interdisciplinario entre los campos epistemológicos de la comprensión lectora en el ámbito universitario, la enseñanza de la lectura literaria y sus intersecciones desde/con los estudios culturales, feministas y *queer/cuir*. A continuación, reseñaré las categorías y procedimientos que le aportan un valor didáctico al análisis literario de los textos del corpus y su aplicación desde la alternativa metodológica planteada.

De modo que, si se piensa cómo el término *queer/cuir* ha significado históricamente una especie de rareza, extrañamiento, cuestionamiento y transición antinormativas se podría optar por una forma docente alternativa a las tradicionales. Con eso se podrían generar procesos pedagógicos y didácticos que guíen a los sujetos educativos hacia la crítica, el debate y la autorreflexión de los contenidos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una forma docente como el taller<sup>16</sup>.

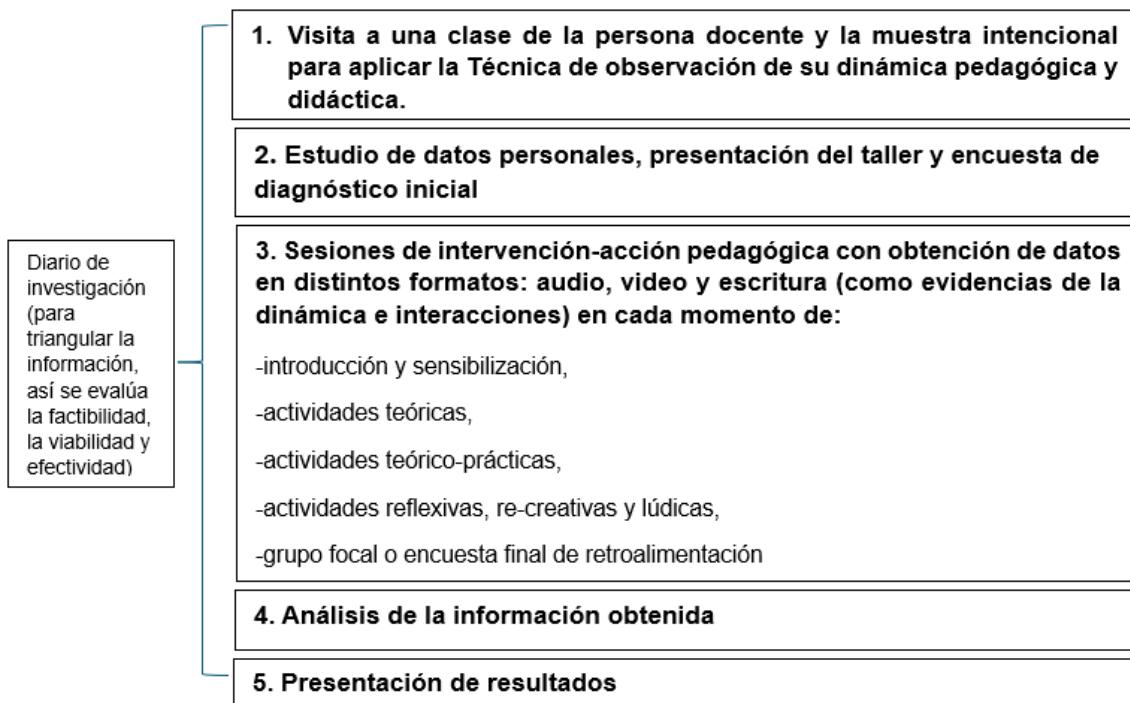
---

<sup>16</sup> Según Blanca Yaneth González y Violetta Vega, en el nivel superior el taller es una de las formas de organización docente más usuales para estos fines, porque se desarrolla mediante instancias mediadoras donde los implicados “contextualizan las lecturas, reconocen las opacidades de los textos, proponen reformulaciones, contrastan y evalúan versiones, glosan los discursos de otros, se apropián de modos de

Se daría cabida al reconocimiento de otros textos, autores, temas y experiencias de lectura que se podrían encontrar también fuera del currículo, pero amplían el diapasón teórico, metodológico y sociocultural del entorno educativo. A partir de esas intenciones, la planeación general en la que desarrollo y aplico la secuencia didáctica de la intervención-acción pedagógica queda ilustrada en la:

**Figura 8**

*Planeación general la secuencia didáctica de la intervención-acción pedagógica*



Fuente: Elaboración propia

decir académicos, ejercitan el control de su propia producción, adecuan progresivamente el escrito al objetivo y al lector previsto, incursionan en las distintas posibilidades de articulación de la lectura con la escritura”, además de considerarse una estrategias didáctica de orientación hacia la comprensión lectora para aplicar la información que se manejó en sus procesos (González & Vega, 2010).

Para trabajar la comprensión lectora de estudiantes universitarias en la muestra no probabilística intencional y potenciarla hasta el desarrollo del nivel crítico, pretendo aplicar un taller presencial de lectura literaria con textos de autores mexicanas que tratan experiencias de la disidencia sexo-genérica. En ese sentido les autores presentan una producción literaria que apenas se ha tratado en este entorno educativo, se destacan por integrar aportes teóricos sobre los Estudios de género y sexualidad en la teoría que incrustan sus escritos, pero también en la práctica desde su activismo por las luchas sociales y contra las injusticias cometidas todavía hacia las personas de la disidencia sexo-genérica.

Con esto no solo se integran a las competencias lectoliterarias los estudios culturales, sino el enfoque de género feminista y *queer/cuir* que en su traslación a la enseñanza plantea el tratamiento del paradigma Sociocrítico para desarrollar las competencias ciudadanas como la autonomía, la solidaridad, la empatía y el reconocimiento para/con otros frente a diferentes discrímenes.

El estudiante o lector, que en este caso compone la muestra intencional no probabilística de los participantes en la intervención-acción pedagógica, entrará en contacto con escrituras que sostienen en sus propuestas estéticas un *conocimiento situado* (Haraway, 1989, 2022 citada en Fleisner, Lucero, Galazzi, & Billi, 2023).

Por tanto, sus elementos inter, intra y extraliterarios, ficcionales y autorreferenciales convocan en el lector una sensibilidad, conciencia y pensamiento crítico hacia sus propuestas estéticas y éticas de mundos del saber, imaginarios y horizontes de expectativas alternos a los hegemónicos, clásicos, canónicos o curriculares. En los niveles que exigen su comprensión se pueden ensayar cuestionamientos que transitan por los aspectos estructuralistas de la literatura y por otros de carácter posestructuralista y crítico desde la disidencia sexo-genérica que plantea una *lectura subversiva* o en clave *queer/cuir*.

En este taller el estudiante aprenderá de forma colaborativa cómo realizar un “cuestionamiento” con el texto, tratando de discernir qué fenomenología sugieren sus

percepciones para orientar sus experiencias estéticas desde lecturas otras, generando la formación de otros imaginarios sociales y por tanto la extensión de sus horizontes de expectativa en los mundos posibles recreados. Será factible desde una interacción que permita interpelar la obra con actividades antes, durante y después de su lectura, para interpretarla como un producto cultural y analizar su novedad ideotemática, lingüística y compositiva según conceptos socioculturales de los postulados teóricos y metodológicos previstos.

Al mismo tiempo, le lectore trazará una genealogía de sus respuestas donde cuestionará la forma en qué lee, lo que va descubriendo y encuentra novedoso, familiar o inentendible, lo que puede utilizar en otros ámbitos y situaciones de su vida. De esa manera, confrontará su comprensión lectora y planteamientos con las respuestas del texto, las de sus compañeros y de le docente mediadore.

Mediante una *lectura subversiva* e inconforme, le estudiante podrá aprender o desarrollar su comprensión lectora hasta el tercer nivel por los procesos de sensibilización y concientización que se gestan en cada una de las actividades planificadas y aplicar el análisis literario de forma interdisciplinaria en lo meta/cognitivo, sociocultural y crítico.

Como productos resultantes de la ejecución de esta planeación obtendré:

1- El diseño de una alternativa metodológica de *lectura subversiva* con enfoque *queer/cuir* para desarrollar la comprensión lectora de estudiantes universitarios y potenciarla hasta su tercer nivel, a la vez que se fomentan de forma interdisciplinaria las competencias lectoliterarias y ciudadanas en la enseñanza literaria.

2- Un listado o corpus de textos relacionados con las experiencias de la disidencia sexo-genérica y su análisis literario desde un enfoque *queer/cuir* que podría servir como acercamiento teórico-crítico para propuestas de intervención-acción pedagógicas semejantes.

3- Una secuencia didáctica donde se aplica la *lectura subversiva* que podría ser una herramienta para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la lectura o la literatura y recursos de

evaluación para la comprensión lectora de textos sobre la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana.

4- Estrategias didácticas áulicas que como actividades de extensión universitaria promoverían su reproducción en acciones extracurriculares, convocatorias o eventos de impacto social, sea en las plataformas digitales u otros espacios, como fomento de la inclusión en la cultura escolar, por la socialización y el “quehacer comunitario” de sus sujetos implicados dentro y fuera de esta comunidad.

Así me parece apropiado hacer énfasis en las funciones y los efectos individuales y colectivos del proceso lector que explica Luis Darío Bernal (2011). Al diseñar, planificar o aplicar un método, estrategia, técnica, tarea o actividad de lectura, estaríamos al tanto de los elementos a tratar en cada caso, para que nuestra intervención- acción pedagógica sea viable y lo más efectiva posible.

Por un lado, en lo individual se efectúa la función cognoscitiva, donde el lector intenta satisfacer su curiosidad o la necesidad de informarse o comunicarse, desarrollar su lenguaje y sus operaciones mentales. Lo complementa la función afectiva, cuando intenta resolver conflictos o necesidades de tipo emocional, encontrar alivio a temores; a partir de la identificación con personajes y situaciones, mejorar sus sentimientos y enriquecer su mundo interior (Bernal, 2011, pp. 7-8).

Como las anteriores, también podemos contar con la función instrumental, sea para el uso de la lectura como herramienta de aprendizaje o un medio para solucionar problemas prácticos. Puede usarse como instructivo para localizar información general o específica, para orientarnos al realizar una labor o como estímulo para desarrollar actividades que ocupen nuestro tiempo libre. A la vez, tiene una función de socialización porque lo comprendido en la lectura, podría integrarse a la vida de nuestra comunidad, sus logros y conflictos, y condicionar la manera de ingeniar estrategias que favorezcan nuestra proactividad (Bernal, 2011, pp. 7-9).

De igual modo, tiene la función de evasión, pues la lectura nos posibilita fantasear, descansar, soñar e imaginar, de modo que se enriquezcan nuestro ingenio y creatividad. Así se relaciona con otras maneras de tener agencia sobre nuestras aspiraciones y potencia nuestra autonomía, muy relacionados también con la función liberadora (Bernal, 2011, pp. 7-9).

Esta última función, se puede apreciar a una escala social, porque la lectura aporta “elementos críticos, universales, tolerantes, sensibles y libertarios, fundamentales para asumir, con una nueva visión, los derechos y los deberes ciudadanos, en las democracias integrales que empiezan a surgir en el mundo” (Bernal, 2011, pp. 10- 11). Más si estos aspectos surgen y se recrean en las diversas tramas de la realidad que nos circunda, especialmente cuando se refieren desde el arte literario.

Al tener en cuenta estas razones planteo como estrategia didáctica desarrollar la comprensión lectora de los textos literarios del corpus con actividades antes, durante y después de la lectura, de modo que guíen a los lectores en las funciones de su práctica y les sitúen en los objetivos del aprendizaje que de ella se derivan. Por tanto, retomo las pautas de Angelina Roméu (citada en Sales, 2003, p. 16) que estipulan la aplicación del *método discursivo-funcional* para el análisis del texto literario desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Aquí no solo me interesa desentrañar sus tres principios teóricos “El lenguaje como sistema de signos que participa en la comunicación humana. La relación pensamiento-lenguaje. La unidad del contenido y la forma en dependencia del contexto en el que se significa”, sino proyectarlos en la planeación de la secuencia didáctica a modo de taller, relacionando de manera integral “los componentes del proceso docente educativo: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación” (Sales, 2003, pp. 21-22), para comprobar su viabilidad y eficacia en la intervención-acción pedagógica.

Así, al enseñar literatura se sustentará en tres principios metodológicos básicos “orientación hacia el objetivo, selectividad de los textos y enseñanza del análisis” (Sales, 2003, p. 22). Tendrá en su práctica el reconocimiento de “las categorías de contenido-forma que se

manifiestan en su indisolubilidad en los procesos de comprender y construir textos”, cómo le lectore o estudiante en este caso, efectuará un “análisis reflexivo de determinadas estructuras que están contenidas en ese texto, para descubrir su funcionalidad” (Sales, 2003, p. 22).

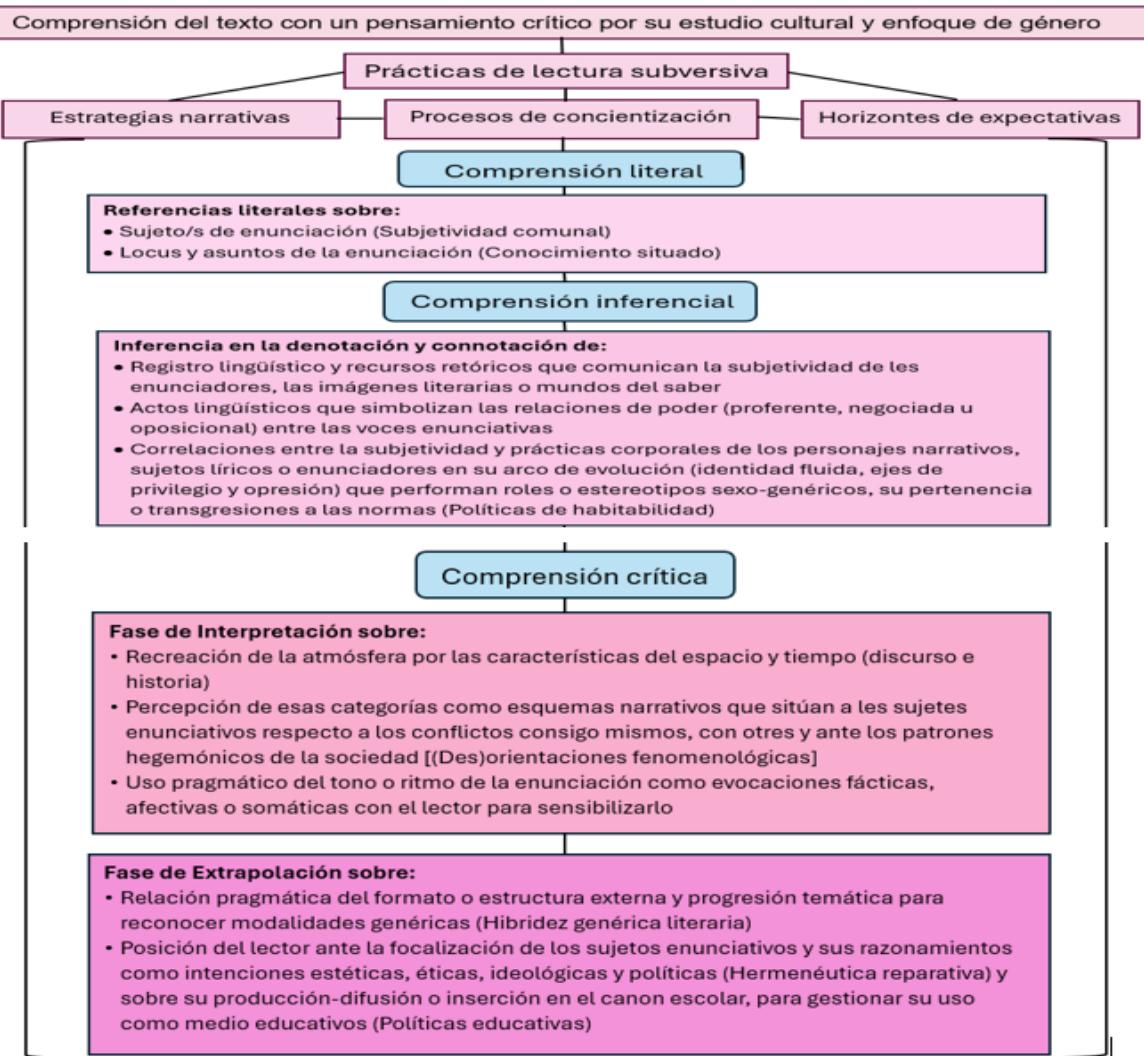
Además, me ocupa evaluar como “El análisis formal y reflexivo se subordina a la significación, cómo se capta y cómo se construye el conocimiento a partir de una situación comunicativa” en cada dinámica de las actividades propuestas (Sales, 2003, p. 22), para que permitan cuestionar cómo la alternativa metodológica de *lectura subversiva*:

- presenta textos con otros tópicos y atmósferas como deriva de mundos del saber alternativos a los convencionales,
- convoca a otro tipo de lectores más sensibles, conscientes y proactives; y
- suscita otras lecturas desde una hermenéutica reparativa que genera otras políticas de socialización, de pedagogía.

La siguiente figura ilustra el esquema de los procedimientos metodológicos que integran los niveles de comprensión lectora y los conceptos observables *queer/cuir* literarios de mi Modelo de *lectura subversiva* que luego aplicaré:

**Figura 9**

*Esquema con procedimientos metodológicos que integran niveles de comprensión lectora y conceptos observables queer/cuir de mi Modelo de lectura subversiva*



Fuente: Elaboración propia (inspirada en Figuras 6, 7 y 8).

A continuación, expondré mediante las tablas que siguen los elementos y aspectos que integran la Planificación de toda la Secuencia didáctica implementada en mi intervención-acción pedagógica, pues en los tiempos de contingencias que vivimos, se necesitan estrategias o

alternativas que confronten y paleen las discriminaciones o limitaciones que afectan la integración de personas a distintos ámbitos de las sociedades contemporáneas, como en el educativo:

**Tabla 1**

*Planeación de la Secuencia didáctica para la intervención-acción pedagógica.*

<b>Nombres de los participantes</b>	Geilys Zaday Pérez Leyva Estudiantes universitarias de 2do semestre de LELIT								
<b>Fecha de presentación</b>	20 de mayo 2024								
<b>1. Tipo de Organización docente y Título</b>	Taller de lectura literaria: <i>Soy conmigo, con otros y para convivir.</i>								
<b>2. Áreas o materias implicadas</b>	Psicología del desarrollo y del aprendizaje en el Bloque 3: Adolescencia y su desarrollo cognitivo								
<b>3. Objetivos</b>	<p><b>General:</b> Desarrollar la comprensión lectora de estudiantes universitarias hasta su tercer nivel, mediante una intervención-acción pedagógica que analice textos literarios con experiencias de la disidencia sexo-genérica mediante un enfoque <i>queer/cuir</i>.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar mediante la lectura de ejemplares literarios que están fuera del currículo escolar el imaginario de los estudiantes universitarias sobre las identidades, los cuerpos, prácticas y habitabilidad de las personas de la disidencia sexo-genérica en tensión con los sistemas hegemónicos del poder (saber, ser, estar, hacer) y ampliar sus horizontes de expectativas.</li> <li>• Fomentar la competencia lectoliteraria y la competencia ciudadana por el estudio crítico, cultural y de género de los textos literarios y la extrapolación de sus interpretaciones hacia el cuestionamiento de los actuales sistemas hegemónicos de poder (saber, ser, estar, hacer).</li> </ul>								
<b>4.Criterios de Evaluación</b>	<p><b>Lista de cotejo sobre el logro de los objetivos en comprensión lectora</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Niveles de comprensión lectora a evaluar</b></th> <th><b>Aspectos para evaluar en cada nivel</b></th> <th><b>Criterios de desarrollo del proceso a evaluar</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>comprensión literal</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar palabras y frases para reconocer la estructura o contenido literal del texto</li> <li>- Demostrar en sus comentarios de lectura entendimiento superficial del texto en general</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo logró</li> <li>-Está en proceso</li> <li>-No lo logró</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>			<b>Niveles de comprensión lectora a evaluar</b>	<b>Aspectos para evaluar en cada nivel</b>	<b>Criterios de desarrollo del proceso a evaluar</b>	comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar palabras y frases para reconocer la estructura o contenido literal del texto</li> <li>- Demostrar en sus comentarios de lectura entendimiento superficial del texto en general</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo logró</li> <li>-Está en proceso</li> <li>-No lo logró</li> </ul>
<b>Niveles de comprensión lectora a evaluar</b>	<b>Aspectos para evaluar en cada nivel</b>	<b>Criterios de desarrollo del proceso a evaluar</b>							
comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar palabras y frases para reconocer la estructura o contenido literal del texto</li> <li>- Demostrar en sus comentarios de lectura entendimiento superficial del texto en general</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo logró</li> <li>-Está en proceso</li> <li>-No lo logró</li> </ul>							

comprendión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asociar la información del texto con sus saberes previos</li> <li>- Deducir la información no explícita en el texto</li> <li>- Plantear conclusiones relacionando las inferencias del texto con su experiencia previa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo logró</li> <li>-Está en proceso</li> <li>-No lo logró</li> </ul>
comprendión crítica y extrapolación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar de forma razonada el contenido y la estructura de la información del texto en general</li> <li>- Cuestionar con juicios fundamentados los valores positivos y negativos del texto, aceptando, rechazando o adecuando las proposiciones que encuentra en su marco de referencias.</li> <li>- Extrapolar a su contexto de actuación su interpretación del texto con un pensamiento crítico y actitud reflexiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo logró</li> <li>-Está en proceso</li> <li>-No lo logró</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Después de esta planeación general de la Secuencia didáctica, específico en la tabla que sigue los elementos metodológicos como fecha, tema, objetivos, aprendizajes esperados, actividades, tiempo/duración, estrategias de interacción y recursos /materiales /uso de las TICs para presentar el desarrollo de cada sesión de la intervención-acción pedagógica:

**Tabla 2**

*Secuencia didáctica y elementos metodológicos de cada sesión de la intervención-acción pedagógica.*

Sesiones de intervención-acción pedagógica y (tiempo/duración)		Fechas	
<b>Sesión 1 (2 horas)</b>		<b>06/05/2024</b>	
Tema	¿Para qué un taller de lectura literaria de enfoque queer/cuir?		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentar a la investigadora, el Taller <i>Soy conmigo, con otros y para convivir</i> y su dinámica.</li> <li>-Presentar y recoger firma del Consentimiento informado.</li> <li>-Aplicar encuesta para recoger datos socioculturales y hacer un breve diagnóstico sobre sus prácticas de lectura.</li> </ul>		
Aprendizajes esperados	Actividades	Estrategias de interacción	Recursos /Materiales /Uso de TICs

Familiarización con la docente, el tema y dinámica del taller.	<p>-Se presenta la investigadora (15 minutos), el tema y dinámica del Taller <i>Soy conmigo, con otros y para convivir</i> con una presentación de Power Point (20 minutos)</p> <p>-Se lee el documento del Consentimiento informado y se recogen sus firmas (15 minutos)</p> <p>-Se aplica una encuesta sobre sus experiencias y prácticas de lectura más algunos datos socioculturales en el entorno digital con el Formulario de Google (40 minutos)</p>	<p>Presentación de la docente investigadora, el tema y dinámica del Taller de lectura.</p> <p>Recopilación en una encuesta digital mediante el Formulario de Google sobre sus experiencias y prácticas de lectura más algunos datos socioculturales para la familiarización con los estudiantes y el Diagnóstico inicial sobre sus hábitos y prácticas de lectura, así como de los niveles de comprensión lectora.</p>	<p>El porte, aspecto, gesticulaciones y la voz de la docente junto a sus modulaciones para dirigir la atención de los alumnos.</p> <p>Presentación de Power Point del Taller <i>Soy conmigo, con otros y para convivir</i></p>
--	---	--	--

Sesiones de intervención-acción pedagógica y (tiempo/duración)		Fechas	
<b>Sesión 2 (2 horas)</b>		<b>07/05/2024</b>	
Tema	Efectos de la lectura...		
<b>Objetivos</b>	<p>-Leer y familiarizarles con los motivos del texto central del corpus <i>Cómo ser trans y morir asesinada en el intento</i> de Frida Cartas (2021).</p> <p>-Introducir el tema de la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana con el análisis temático del mismo texto y su asociación con <i>Bato</i> de Ofra Alarcón (2015), otro ejemplar literario del corpus y su interpretación mediante una encuesta como diagnóstico inicial sobre sus niveles de comprensión lectora.</p> <p>-Reconocer la opresión epistémica sobre el tema en la literatura canónica y su exclusión del currículo escolar debido a la colonización del saber, el ser y el hacer que imponen las culturas hegemónicas.</p>		
Aprendizajes esperados	Actividades	Estrategias de interacción	Recursos /Materiales /Uso de TICs
Re-conocimiento temático de la disidencia sexo-genérica como tema en la literatura mexicana y reflexión sobre su poca inclusión en el currículo escolar.	<p><u>Antes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace en silencio la primera lectura del texto “Cómo ser trans y morir asesinada en el intento” de Frida Cartas (2021) hasta las pp. 15 o 30 (15 minutos).</li> </ul> <p><u>Durante</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les pide que respondan de forma oral las siguientes preguntas:</li> <li>-Lea en voz alta un fragmento que te haya impactado.</li> <li>-Lee el título y di qué asunto sugiere.</li> </ul>	Actividades de Preguntas y respuestas orales de manera individual, luego colectiva y mediante la heteroevaluación.	<p>El porte, aspecto, gesticulaciones y la voz de la docente junto a sus modulaciones para dirigir la lectura y la atención de los alumnos durante las actividades, el pizarrón y Chat del Taller en la plataforma digital de WhatsApp</p>

	<p>-¿Hay alguna frase del fragmento leído que se relacione con este? Explique por qué (15 minutos).</p> <p>Se hace la lectura oral junto con los estudiantes de otro texto del corpus <i>Bato</i> de Orfa Alarcón (2015), realizan la Encuesta digital <i>¿Será también Bato parte de mi vida?</i> con el Formulario de Google y responden de manera oral algunas preguntas sobre las impresiones que les dejó la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿A qué personajes nos presenta el texto? Identifícales por los fragmentos que les describen.</li> <li>b) ¿Qué problemas expresan?</li> <li>c) ¿Cómo te sentiste mientras leías los sucesos del relato?</li> <li>d) ¿Qué tema propone y cómo se relaciona con el texto anterior?</li> <li>e) ¿Has leído muchos textos con esos temas en la escuela o en otro lugar? ¿Por qué? (30 minutos).</li> </ul> <p><u>Después</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente explica con ejemplos de imposiciones lingüísticas, gastronómicas y de la moda cómo las culturas hegemónicas performan la subjetividad y prácticas de las personas orientándolas sobre unas identidades para renegar a otras. Así indica cómo opera la colonización del saber y el ser del canon literario frente a los textos leídos, porque son productos culturales generados por personas de la disidencia sexo-genérica y difundidos desde ámbitos subalternos debido al epistemocidio sobre el conocimiento de sus historias y su exclusión del sistema sexo-genérico, así como de sus plataformas de comunicación, como el ámbito de la educación formal (20 minutos).</li> </ul>	<p>Encuesta digital <i>¿Será también Bato parte de mi vida?</i> con el Formulario de Google.</p>
<b>Sesiones de intervención-acción pedagógica y (tiempo/duración)</b>		<b>Fechas</b>

<b>Sesión 3 (2 horas)</b>		<b>14/05/2024</b>	
<b>Tema</b>	Otras formas de habitar el mundo...		
<b>Objetivos</b>	<p>-Retomar las percepciones de la experiencia previa de lectura sobre el primer fragmento leído de <i>Cómo ser trans y morir asesinada en el intento</i> de Frida Cartas (2021) hasta las pp. 15 o 30, para continuar con su comprensión en el primer nivel (literal).</p> <p>-Presentar el enfoque <i>queer/cuir</i> para crear las bases epistemológicas con que se analizarán los textos desde un estudio posestructuralista, cultural y de género.</p> <p>-Comprender en el primer nivel (literal) los fragmentos leídos, identificando palabras y frases para comentar su lectura desde un entendimiento superficial de los asuntos o conflictos que sugieren las marcas textuales como el título e ideas previstas en su microestructura.</p> <p>-Identificar los efectos sensoriales, afectivos y memorísticos en este acercamiento a la lectura literaria de los textos de la disidencia sexo-genérica y algunas des(o)rientaciones a las que conducen frente al sistema hegemónico patriarcal.</p> <p>-Sensibilizarles sobre la violencia estructural ejercida sobre las personas de la disidencia sexo-genérica en el panorama mexicano actual.</p>		
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Actividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Antes</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reúnen en parejas para realizar la lectura en silencio del próximo fragmento textual de <i>Cómo ser trans y morir asesinada en el intento</i> Frida Cartas (2021) de pp. 30- 50 (15 minutos)</li> </ul> </li> <li><u>Durante</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego extraen sus ideas fundamentales y secundarias relacionándolas a modo de mapa conceptual o genealogía por el intercambio o reflexión compartida (15 minutos).</li> <li>• La docente coloca en la mesa de algunos estudiantes tres cartulinas que tienen escritos con diferentes colores los tres epígrafes iniciales del texto de Frida Cartas (2021).</li> <li>• Mientras que cada estudiante lee el que le tocó en alta voz y la docente va pegando en la pizarra diversas fotos alegóricas a la discriminación y a los transfeminicidios, para sugerirles explicándoles algunos datos sobre la violencia estructural ejercida a las personas de la disidencia sexo-genérica en el panorama</li> </ul> </li> </ul>	<b>Estrategias de interacción</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo en equipo de dos y luego colectivo.</li> <li>Presentación del enfoque epistémico <i>queer/cuir</i> para el análisis literario por parte del docente, aplicación y debate colectivo de sus primeras percepciones e inferencias por la experiencia previa de las lecturas.</li> </ul>	<b>Recursos /Materiales /Uso de TICs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El porte, aspecto, gesticulaciones y la voz de la docente junto a sus modulaciones para dirigir la lectura y la atención de los alumnos durante las actividades.</li> <li>Mapas conceptuales en formato digital o escritos en sus notas del cuaderno.</li> <li>Pizarrón y pintarrones.</li> <li>Cartulinas escritas con los tres epígrafes iniciales del texto de Frida Cartas en diferentes colores.</li> <li>Chat de WhatsApp</li> <li>Presentación de Power Point</li> <li>QUEER/CUIR... una breve panorámica</li> <li>Encuesta digital con el Formulario de Google</li> </ul>

	<p>mexicano actual, de entre las cuales las trans* tienden a ser las más vulnerables (15 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta la Teoría queer/cuir con un Power Point <i>QUEER/CUIR... una breve panorámica</i> y su traslación al análisis crítico del discurso literario con asociaciones de ejemplos cinematográficos infantiles de Disney y Pixar (30 minutos)</li> </ul> <p><u>Después</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aplica la lectura de enfoque queer/cuir a la comprensión lectora en el primer nivel (traducción) del texto "Bato" leído en el encuentro anterior para discernir el conflicto que plantea la identidad disidente de la personaje protagónica, con la explicación y guía de la docente mediante una encuesta digital con el Formulario de Google (30 minutos):       <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué está haciendo la voz del texto?:          _____ dialogar _____ exponer _____ narrar          _____ describir _____ argumentar</li> <li>b) ¿Qué tono parece tener quien habla en el texto?          _____ angustiado _____ alegre _____ furioso          _____ impaciente _____ temeroso</li> <li>c) ¿Cómo lo identificaste? Ejemplifícalo con un fragmento del texto.</li> <li>d) ¿El texto habla sobre algún conflicto? ¿Cuál/es?</li> <li>e) ¿Recuerdas o conoces a alguien que estuviera pasando por lo mismo? Explícalo brevemente.</li> </ul> </li> <li>• Se orienta para el próximo encuentro la siguiente <b>Tarea</b>:</li> </ul> <p>1- Lee el siguiente fragmento textual de Lía (2015) y responde:</p> <p><i>Las nubes se hace de pequeñas gotas de agua y de cristales suspendidos en la atmósfera que cuando se derriten, estallan y se convierten en lluvia. Las nubes dejan ir sus infinitas formas</i></p>	
--	---	--

	<p><i>cuan</i><i>do entregan su llanto a la tierra y el hecho reverdecer. Vuelven a nacer después de llorar y el cielo siempre está, aquí cobij en las tareas. Siendo su refugio.</i></p> <p><i>Qué formas se encuentras en las nubes que te acompañan en este momento?</i></p> <p><i>Nosotras somos como ellas. Siempre en movimiento. Cambiando con la velocidad de un parpadeo y siempre presentes.</i></p> <p><i>Amanecemos, Atardecemos, - Anochecemos. - Caemos.</i></p> <p><i>Y volvemos a salir.</i></p> <p><i>Se imaginan que llanto se necesita para ser nube? - Cuántos versos y cartas de amor escribimos para que el cielo fuera tan profundo?</i></p> <p><i>Siempre que pienso en las lágrimas que derramamos las mujeres trans por rabia, por tristeza, por alegría y por placer me devuelvo al cielo.</i></p> <p>a) ¿Quiénes hablan en el texto? Subraya con colores los fragmentos que representan esas voces.</p> <p>b) ¿Con qué identidad sexogenérica se asocian? Identifica los vocablos que muestran esos rasgos y di a qué tipo de palabra gramatical pertenecen.</p> <p>e) ¿Las prácticas corporales, según las acciones que evocan los versos se conectan a algún rol de género? Explica con 3 ejemplos.</p> <p>d) Si comparas las identidades y relaciones sociosexoaffectivas de los sujetos líricos de esta composición poética con las de los sujetos hablantes en las obras anteriores, consideras que alguna pertenece a la normalización del sistema hegemónico heteropatriarcal o muestran otras alternativas del ser y el hacer? Justifica.</p>	
<b>Sesiones de intervención-acción pedagógica y (tiempo/duración)</b>	<b>Fechas</b>	

<b>Sesión 4 (2 horas)</b>		<b>20/05/2024</b>	
<b>Tema</b>	Soy desde mí y con otros...		
<b>Objetivos</b>	<p>-Rememorar algunas pautas o demandas <i>queer/cuir</i> planteadas en el encuentro anterior con un esquema realizado junto a los estudiantes en el pizarrón.</p> <p>-Aplicar la trasposición del enfoque <i>queer/cuir</i> con el uso del método <i>discursivo-funcional</i> al análisis del discurso literario de distintas obras del corpus.</p> <p>-Comprender en el segundo nivel (inferencial) los fragmentos leídos asociando las inferencias del texto con sus saberes previos, relacionando significados no explícitos en el texto por el tratamiento de algunos elementos literarios de su macroestructura y las des(o)orientaciones de esos fenómenos ante el sistema hegemónico patriarcal.</p> <p>-Reflexionar sobre estos modelos de escritura como novedad en la creación literaria y su intencionalidad como estratégicas de la <i>lectura subversiva</i> para provocar transgresiones a la normalización que genera la hegemonía del sistema cis-homo-heteropatriarcal, colonial y capitalista sobre la sociedad y sus imaginarios representados en la literatura.</p>		
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Actividades</b> <p><u>Antes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se revisa de manera individual y luego de forma oral el último inciso de la Tarea orientada desde el encuentro anterior (10 minutos):</li> </ul> <p>d) Si comparas las identidades y relaciones socioafectivas de los sujetos líricos de esta composición poética con las de los sujetos hablantes en las obras anteriores, consideras que alguna pertenece a la normalización del sistema hegemónico heteropatriarcal o muestran otras alternativas del ser y el hacer? Justifica</p> <p><u>Durante</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se leen en alta voz varios fragmentos de <i>Chicanas deslenguadas</i> de Gloria Anzaldúa (2020) en las pp. 13-20 y 23-30, orientados previamente por la docente a algunos alumnos escogidos al azar. Se les indica explicar qué consideran <i>subjetividad comunal</i> (p.16) según lo que menciona el texto y cómo ellos pueden identificarlo o incorporarlo en la socialización con personas que tienen o no rasgos en común. De ese breve análisis</li> </ul>	<b>Estrategias de interacción</b> <p>Revisión individual de la Tarea en el cuaderno y luego colectiva de forma oral.</p> <p>Lectura expresiva de la docente a un fragmento del texto <i>Chicanas deslenguadas</i> de Gloria Anzaldúa (2020) y breve análisis desde el enfoque epistémico <i>queer/cuir</i> para explicar su aplicación en el pizarrón.</p> <p>Trabajo en equipo de 4-5 estudiantes de otras actividades y obras del corpus para ejercitarse desde el conocimiento construido y luego revisión colectiva para compartir el conocimiento y las correcciones oportunas.</p>	<b>Recursos /Materiales /Uso de TICs</b> <p>El porte, aspecto, gesticulaciones y la voz de la docente junto a sus modulaciones para dirigir la lectura y la atención de los alumnos durante las actividades.</p> <p>Notas del cuaderno y documentos digitales de la teoría y obras literarias.</p> <p>Pizarrón y pintarrones para Esquema con explicaciones teórico-prácticas de la docente e ilustración de las respuestas a las actividades orientadas</p> <p>Chat de WhatsApp</p>

	<p>se deriva el uso discursivo de algunos elementos micro y macroestructurales para aplicar el enfoque epistémico <i>queer/cuir</i> que les permite sensibilizarse y concientizar sobre los ejes de privilegio y opresión que viven las mujeres terciermundistas y las transgresiones de carácter ético que plantean esos imaginarios para establecer redes de apoyo ante las normas del sistema sexo-genérico. Así mismo, se les pide que subrayen y citen usos distintos del lenguaje en los fragmentos textuales, teniendo en cuenta el registro, funcionalidad, tono, ritmo, intensidad; para analizar las transgresiones de carácter literario con el uso híbrido del discurso que simboliza esa diversidad lingüística, étnica y los modelos o superestructuras genéricas literarias que se encuentran también en las pp. 39, 50 y 69 por los fragmentos de canciones populares, de parlamentos de personajes filmicos, aforismos e imágenes floridas (25 minutos):</p> <p><u>Después</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divide el grupo en equipos de 3-4 estudiantes y se les orienta la lectura en silencio de algunos fragmentos de otras obras del corpus literario como <i>Poesía en transición</i> de Daniel N. Vásquez (2017, p. 31), <i>Chicanas deslenguadas</i> de Gloria Anzaldúa (2020, pp. 30-43), “Tríptico de nuestra enfermedad” de Prenda del Alma (2021, pp. 83- 84) y se releea “Cómo ser trans y morir asesinada en el intento” Frida Cartas (2021, pp. 50- 64), para que comenten entre ellos sus consideraciones y respondan lo siguiente (40 minutos):</li> </ul>	
--	--	--

	<p>-¿Con qué tipo de persona y tiempo gramatical nos hablan en el texto? ¿Estas temporalidades discursivas se corresponden con la de los sucesos en sus historias, evocan o plantean alguna alteración? Ejemplifica los recursos retóricos que representan estos fenómenos.</p> <p>-Según su locus de enunciación, ¿cómo se relacionan los sujetos enunciadores con la tradición y con su presente?</p> <p>-¿Qué registros lingüísticos (tono, ritmo, vocabulario, idioma/s) eligen los autores para conformar el habla de sus hablantes? ¿Qué efectos te provocan?</p> <p>-¿Qué tramas presentan? Por como los sujetos las confrontan, explica si negocian, se adecuan o subvierten los mandatos hegemónicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta para el próximo encuentro la siguiente <b>Tarea</b>:</li> </ul> <p>-Lee e identifica en el fragmento textual de Frida Cartas (2021, pp. 50- 64) algunas citas que ejemplifiquen los roles de género y cómo los objetos, accesorios o espacios orientan a unas personas hacia unos imaginarios y ap/ctitudes y otros hacia otro/as. ¿Estás de acuerdo o no con lo que plantea la voz enunciativa en el texto y sus demandas, qué consideras tú?</p>	
<b>Sesiones de intervención-acción pedagógica y (tiempo/duración)</b>		<b>Fechas</b>
<b>Sesión 5 (2 horas)</b>		<b>27/05/2024</b>
<b>Tema</b>	Convivo conmigo y con/para otros.	
<b>Objetivo</b>	<p>-Aplicar la trasposición del enfoque <i>queer/cuir</i> con el uso del método <i>discursivo-funcional</i> al análisis del discurso literario de distintas obras del corpus.</p> <p>-Comprender en las dos fases del tercer nivel (comprensión crítica y extrapolación) los fragmentos leídos, comentando y cuestionando con juicios fundamentados el contenido y la estructura general de los textos, así como sus aportes estéticos y valores éticos en función de aceptar, rechazar o adecuar las proposiciones que encuentran en sus análisis.</p>	

	<p>-Extrapolar en otros códigos o formatos y a su contexto de actuación inmediato su interpretación de las obras con un pensamiento crítico y actitud reflexiva.</p> <p>-Reflexionar sobre estas formas de escritura como novedad en la creación literaria y su intencionalidad como estratégicas narrativas desde el enfoque <i>Queer/Cuir</i>, su utilidad como medios didácticos; en función de provocar transgresiones a la normalización que genera la hegemonía del sistema cis-homo-heteropatriarcal, colonial y capitalista sobre la academia y la sociedad en general.</p>		
<b>Aprendizajes esperados</b>	<p><b>Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se revisa de forma oral la Tarea del encuentro anterior:</li> <li>-Lee e identifica en el fragmento textual de Frida Cartas (2021, pp. 50- 64) algunas citas que ejemplifiquen los roles de género y cómo los objetos, accesorios o espacios orientan a unas personas hacia unos imaginarios y ap/ctitudes y otros hacia otro/as. ¿Estás de acuerdo o no con lo que plantea la voz enunciativa en el texto y sus demandas, qué consideras tú? (10 minutos)</li> <li>*Con las reflexiones suscitadas se prepara al grupo para desarrollar las actividades de este último encuentro:</li> </ul> <p><u>Antes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divide el grupo en varios equipos de 5-6 estudiantes y se les orienta continuar con las siguientes actividades para aplicar la alternativa metodológica de lectura e incluir sus respuestas en los formatos que les facilitó la docente (1hora con 30 minutos):</li> </ul> <p><u>Durante</u></p> <p><b>Equipo 1:</b> Lee de la página 15 a la 30 y realiza las siguientes actividades relacionadas con los autores y el texto:</p> <p>1-Realicen una búsqueda en las redes sobre la vida y obra de los autores de estas obras y recolecta los siguientes datos, que escribirás de forma resumida en la cara contraria de la hoja:</p> <p>-3 datos o sucesos que puedan asociarse a las características</p>	<p><b>Estrategias de interacción</b></p> <p>Trabajo en equipo 5-6 estudiantes con otras actividades y la obra central del corpus para ejercitarse la aplicación de método discursivo-funcional desde el conocimiento compartido en el enfoque <i>queer/cuir</i>. Revisión individual de cada equipo durante la realización de las actividades y luego colectiva de forma oral.</p> <p>Exposición por los integrantes de cada equipo de algunas respuestas a las actividades con un breve análisis desde el enfoque epistémico <i>queer/cuir</i> para explicar su aplicación.</p> <p>Recopilación de sus experiencias al colaborar y compartir las lecturas del Taller <i>Soy conmigo, con otros y para convivir</i>, en una encuesta digital mediante el Formulario de Google <i>ir</i>, para la retroalimentación de la docente.</p>	<p><b>Recursos /Materiales /Uso de TICs</b></p> <p>El porte, aspecto, gesticulaciones y la voz de la docente junto a sus modulaciones para dirigir la atención de los alumnos durante las actividades.</p> <p>Notas del cuaderno y documentos digitales de la teoría y obras literarias.</p> <p>Pizarrón y pintarrones para las explicaciones teórico-prácticas de los integrantes de los equipos o la docente al exponer o corregir las respuestas a las actividades orientadas</p> <p>Chat de WhatsApp</p>

<p>des(o)rientaciones de esos fenómenos ante el sistema hegemónico patriarcal.</p>	<p>de sus obras, según los temas o problemáticas que trata.</p> <p>-1 dato sobre la motivación y 1 dato sobre la recepción que han tenido esas propuestas según el comentario de sus lectores o seguidores en las redes u otros canales de comunicación donde interactúa les escritores.</p> <p>2-Realice una infografía en la cartulina que presente los datos recolectados y cómo se observa el fenómeno del <i>conocimiento situado</i> en los textos de estos autores o si se relaciona con las respuestas a las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué rasgos presenta la voz narrativa en el texto? Ejemplifícalo con dos citas textuales.</li> <li>-¿Es el único personaje que habla en el texto o alude a otros? ¿Con qué marcas formales son presentados?</li> <li>-¿Existe alguna jerarquía entre estos personajes y sus enunciaciones o se podría decir que la voz narrativa dialoga con ellos? Justifica con dos razones.</li> <li>-En una de las páginas del texto <i>Como ser trans* y morir asesinada en el intento</i> (Frida, 2021), la voz narrativa expresa: “A mí me embarazaron las palabras”. ¿A qué se refiere específicamente? ¿El uso específico de las palabras o de los registros lingüísticos y sus matices en este y el resto de los textos, tendrá alguna función ética, por qué?</li> <li>-¿Se podría decir que la producción escrita de estos autores es coherente o tiene coincidencias con sus otras prácticas cotidianas? Justifica y expón un ejemplo si encuentras citas de los textos que las revelen.</li> </ul> <p><u>Equipo 2:</u> Lee de la página 31 a la 50 de <i>Como ser trans* y morir asesinada en el intento</i> (Frida,</p>		
--	---	--	--

	<p>2021) y realiza las siguientes actividades:</p> <p>1-Del fragmento leído responde en la cara contraria de la hoja:</p> <p>a) ¿Se aprecia/n alguna/s identidad/es sexo-genérica/s en el personaje principal? ¿Cuál/es?</p> <p>¿Qué puntos de vista se perciben?</p> <p>b) ¿Sus prácticas corporales, según las acciones que realizan en la trama se conectan a algún rol de género? Justifica.</p> <p>c) ¿Ese/os rol/es pertenecen a la normalización del sistema hegemónico heteropatriarcal o muestran otras alternativas de “hacer”?</p> <p>d) Segundo el desarrollo que está teniendo esa trama y los conflictos conocidos de las voces enunciativas o personajes del resto de los textos, ¿se podría especular que sus destinos o las historias que sugieren tendrán un final satisfactorio?</p> <p>2-Hasta donde has leído, crees que el personaje ha tenido algún cambio o transformación. Si es así, decora la siguiente cabeza con rasgos del rostro del personaje que sirva para explicar esa transformación, puede ser trasladando también las emociones y afectos con que tuvo que lidiar frente a los conflictos ¡Sé creative!</p> <p><u>Equipo 3:</u> Lee de la página 51 a la 75 de <i>Como ser trans* y morir asesinada en el intento</i> (Frida, 2021) y realiza las siguientes actividades relacionadas con el autor y el texto:</p> <p>1-A partir de tu lectura responde en la cara contraria de la hoja:</p> <p>a) ¿Desde qué espacio o territorio habla la voz narrativa en el texto? ¿Cómo lo describe? Compáralos con los del resto de los textos leídos.</p> <p>b) ¿Se podría decir que coinciden siempre el tiempo de la voz narrativa y los tiempos de la trama? ¿Se aprecia/n</p>	
--	--	--

	<p>alguna/s alteración/es? ¿cuál/es?</p> <p>c) ¿Con qué intenciones éticas plantean estos efectos estéticos?</p> <p>d) ¿Cómo son los ambientes que recrea la voz narrativa?</p> <p>¿Esos ambientes tuvieron alguna influencia en la identidad actual del personaje?</p> <p>e) ¿Cómo son las relaciones afectivas que experimentó en esos entornos? Ejemplifica con dos citas. Piensa en el resto de los sujetos enunciadores de los otros textos y explica con un ejemplo si sus identidades, cuerpos o prácticas también estuvieron influidas por su entorno.</p> <p>f) Identifica los conflictos con los que ha tenido que lidiar el personaje del texto, menciona las estrategias o acciones que realizó, tanto en lo individual como en colectivo (con otras) para confrontarlos.</p> <p>g) ¿Estás de acuerdo con eso? ¿Porqué? ¿Qué harías en su situación?</p> <p>2-Crea un podcast con la participación de todos en el equipo donde respondan brevemente y de forma oral las preguntas anteriores, para hacer reflexionar sobre estas problemáticas a los adolescentes que podrían estar confrontando una situación de violencia por ser disidentes sexo-genéricos.</p> <p><u>Equipo 4:</u> Lee de la página 76 a la 90 de <i>Como ser trans* y morir asesinada en el intento</i> (Frida, 2021) y realiza las siguientes actividades:</p> <p>1- Según lo que has leído hasta el momento del texto responde:</p> <p>a) Por la forma y el/los temas del texto, a qué género literario se parece. ¿Crees que cabe en una sola tipología? Argumenta. Recuerda los textos leídos en el taller y describe sus</p>	
--	--	--

	<p>rasgos compositivos para compararlo con este ejemplar.</p> <p>b) ¿Crees que le autore haya elegido esa temática y la escritura en primera persona para enunciar alguna intención política o de confrontación a algún poder dominante? ¿Por qué? ¿Estas intenciones se pueden apreciar en algún texto leído, por qué?</p> <p>c) ¿Es común su uso en el canon escolar?</p> <p>d) ¿Los incluirías en tus clases con adolescentes y jóvenes? ¿Para qué?</p> <p>2- A partir de esas respuestas crea un afiche o pancarta publicitaria que reseñe y presente la novedad literaria de este texto, que convoque a disfrutar de su lectura por lo que el lector podrá aprender o encontrar diferente. ¡Sé creative!</p> <p><u>Después</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza un debate en conjunto con la presentación de cada equipo como conclusiones del Taller <i>Soy conmigo, con otras y para convivir</i>, a partir de sus actividades y otras preguntas orales por parte de la docente:</li> </ul> <p>1-¿Las (des)orientaciones queer o planteamientos de existencia y destinos de los sujetos de estas narrativas se ofrecen miradas, focalizaciones y ángulos no expresados por las narrativas oficiales y canónicas? Ejemplifica.</p> <p>2-¿Será que estos mundos posibles en la literatura proyectan otros imaginarios en los que el fracaso y la risa puedan experimentarse más allá de la resistencia en los límites de nuestras normas? Explica.</p> <p>3- ¿Convocarán al lector a vivir experiencias de lectura desde horizontes de expectativas que suscitan el dejarse fluir, abrazar</p>		
--	--	--	--

	<p>lo extraño o pensar en relaciones socioemocionales más flexibles y consensuadas? Ejemplifícalo con una rememoración de algún pasaje textual.</p> <p>Se recopila en una encuesta digital mediante el Formulario de Google sus experiencias al colaborar y compartir las lecturas (10 minutos).</p>		
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

### **Capítulo 3. Explorar horizontes alternos: análisis literario de conceptos observables**

Los postulados *queer/cuir* citados con anterioridad en el capítulo uno permiten efectuar lecturas críticas de contenido cultural que expresan los textos literarios como discursos reproductores de subjetividades, pero también de prácticas en tanto actos del lenguaje. Es por ello que, en sus enunciaciones, se pueden apreciar posturas de modo “proferente”, “negociada” y “oposicional” a las matrices de dominación que imperan en la actualidad, sobre todo en el panorama mexicano. Las siguientes líneas ensayan un análisis literario que se deriva de los postulados teóricos ya nombrados y otros que los complementan y apuntalan la práctica lectora e interpretativa con otras teorías.

#### **3.1 Catapultar la experiencia estética con motivos literarios *queer/cuir***

Como productos culturales, los textos literarios de este corpus pueden analizarse respecto al conocimiento, identidades y poderes que difunden. Así se plantearían rutas de interpretación que vinculan el análisis posestructuralista y crítico del discurso literario en las representaciones de las subjetividades, cuerpos y prácticas hegemónicas, disidentes o sus pugnas ante el análisis literario canónico que se enseña en la academia enfocado comúnmente en su estructuralismo.

Tales pautas servirían también para reflexionar sobre cómo se politizan las representaciones, identidades y resistencias de los sujetos o grupos en la producción literaria y en el marco de su enseñanza. Interesa, por tanto, reconocer cómo surgen o se ubican en el

panorama sociocultural y reflexionar en cómo catapultan la experiencia con motivos literarios *queer/cuir*.

Sería válido recordar la breve reseña anterior sobre los autores y textos que ocupan lugar en el corpus literario elegido como medio didáctico para mi intervención-acción pedagógica. A partir de lo comentado en esas líneas, se dejan entrever que los mismos escriben sus remembranzas y trasladan al contenido de sus escrituras un archivo de sucesos vívidos desde la identidad fluida en su devenir étnico, sexo-genérico y de clase, mezclado también con un fuerte activismo y aparejado al “proceso de desidentificación” que según Muñoz (1999) plantea el Giro conceptual de los Estudios de Género.

En tales casos, su producción literaria se desvincula del sistema hegemónico heterosexual y proponen prácticas disruptivas como alternativas para relacionarse en disputa o al margen de sus normas. Así, muestran intereses colectivos de quienes, como ellos, han sufrido sus opresiones y plantean estrategias de resistencia para habitar el mundo, haciendo redes de apoyo, tal como se identifica desde el sentimiento del “común marrón” de la Teoría de los afectos según Muñoz (2000).

Esa posición ante la violencia les orienta hacia la concepción de su identidad como un proceso de fluidez y se establece mediante lo que Sara Ahmed (2018) ha nombrado la desorientación como *fenomenología queer/cuir*. Este efecto radica en la reorientación de sus vidas por los acontecimientos de opresión que les suceden y ante los cuales intentan percibir sus negociaciones o dinámicas de convivencia desde un punto de vista diferente<sup>17</sup>.

Sobre la orientación sexual, Ahmed (2019) plantea que el volverse o ser heterosexual “significa que no solo debemos acercarnos hacia los objetos que nos da la cultura heterosexual,

---

<sup>17</sup> De ahí que “esos momentos sean revisitados, sean revividos, como momentos en que cambiamos el rumbo” e implica “la desorientación de encontrarse con el mundo de forma diferente”. En la lectura literaria se dejan entrever, por ejemplo, otros supuestos sobre la orientación y sobre que “sentirse en casa o saber hacia dónde nos dirigimos tiene mucho que ver con la creación de mundos”, con su performatividad. (Ahmed, 2019, pp. 36- 37)

sino también que debemos alejarnos de los objetos que nos separan de esta línea” (p. 38). En contraposición, “el sujeto queer dentro de la cultura heterosexual se desvía y se hace socialmente presente como un desviado” (Ahmed, 2019, p. 38).

Estos desórdenes de los patrones establecidos en la escritura y en su lectura se pueden relacionar con la “baja teoría” de Jack Halberstam (2018), quien en su libro *El arte queer del fracaso* propone otro modelo de pensamiento siguiendo a Stuart Hall (1991, p. 43) para analizar los productos culturales (p. 27). De ahí que define el acto de teorizar como un proceso reflexivo e irregular, pues en vez de la teoría confirmar sus postulados se presta a indagar en otros horizontes interpretativos.

Así frente a la “alta teoría” establecida por las convenciones socioculturales y políticas, plantea que existen otras formas del saber en negación a sus jerarquías. En palabras del investigador, sería “una forma contrahegemónica de teorizar, la teorización de alternativas dentro de una zona no disciplinaria de producción de saber” (Halberstam, 2018, pp. 27- 29).

Al igual que Halberstam (2018), José Esteban Muñoz intentó potenciar el campo de los estudios queer desde la crítica a los presupuestos de la política de la identidad tradicional si se definía como una identidad transparente, esencialista o socialmente constituida. Por el contrario, prefería analizar la subjetividad o el posicionamiento minoritario, sobre todo desde las emociones o los afectos que se gestan dentro de las comunidades disidentes (La Fountain-Stokes, 2014).

La convergencia de esos presupuestos en los agentes literarios, autores o motivos que presenté a inicios de este informe en el corpus literario (Ver figuras 1 y 7), manifiestan vínculos desde *la desorientación en la fenomenología queer* de Sara Ahmed (2019), no solo por cómo se sitúan para enunciarse, sino por los actos discursivos que promueven en dirección a rumbos no dogmáticos ni hegemónicos. Esta teórica reflexiona cómo las “cosas” y sus “orientaciones” dependen de los puntos de vista con que las tomamos, cual si fueran objetivos, pero, además,

en relación con el espacio donde se ubican, generan o trasladan sobre sí la sensación que tenemos de ese espacio<sup>18</sup>.

Desde los marcos teóricos mencionados sitúo en lo que Gloria Anzaldúa denomina una “subjetividad comunal” (2020) de la disidencia sexo-genérica a los autores del corpus literario utilizado en mi investigación-acción pedagógica, porque entrelazan en sus escrituras algunos conceptos de la teoría *queer/cuir* con pautas decoloniales y antímpperialistas como indican los postulados de la siguiente figura que estaré aplicando en el presente análisis literario:

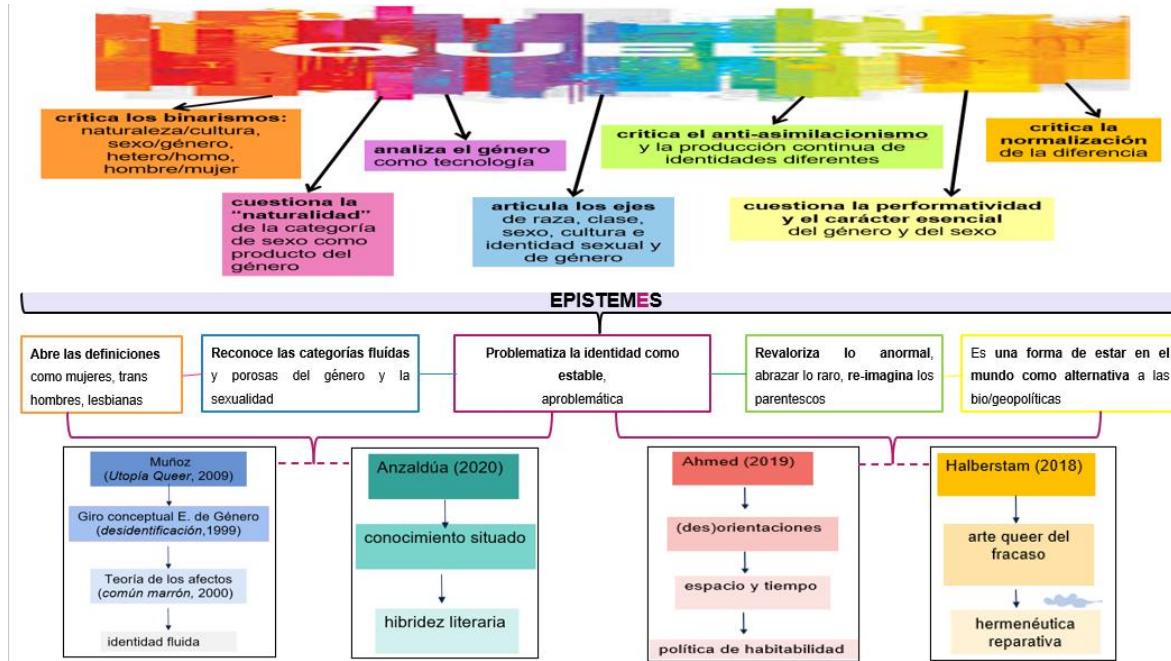
---

<sup>18</sup> Esta *fenomenología queer* permite identificar “cómo las cosas dan la impresión de estar aquí o allá, de este lado o del otro lado de una línea divisoria, o como estar a la izquierda o a la derecha, cerca o lejos”. Ese fenómeno de simbiosis se debe a que “las líneas que nos permiten orientarnos, las que está, <<delante>> de nosotros, también hacen que ciertas cosas, y no otras, estén a nuestro alcance” (Ahmed, 2019, pp. 29- 30).

Desde esa perspectiva entiendo que “nuestras inversiones en rutas específicas pueden ocultarse a la vista, ya que son el punto desde el que vemos el mundo que nos rodea” y así ser reorientados o, “ser dirigidos al perder nuestro sentido de esta dirección”, convirtiendo esa línea “simplemente en una forma de vida, o incluso en una expresión de lo que somos” (Ahmed, 2019, p. 35).

**Figura 10**

Resumen conceptual de las teóricas, sus teorías queer/cuir devenidas por postulados posestructuralistas, decoloniales y antimperialistas que aplicaré en el próximo análisis literario.

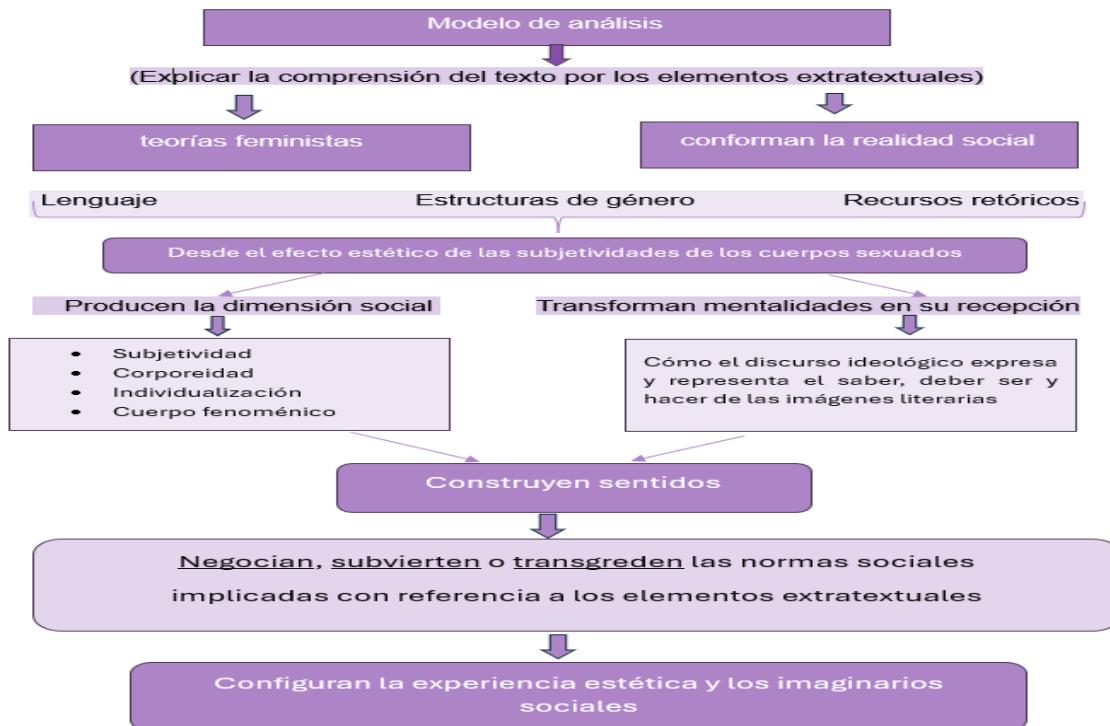


Fuente: Elaboración propia que combina las figuras anteriores con los nuevos fundamentos teóricos para el próximo análisis literario de conceptos observables desde le queer/cuir.

En ese sentido, les analizaré con la idea de que recrean la literatura y la lectura poniendo en evidencia la inestabilidad de algunas categorías socioculturales sexo-genéricas y literarias en la óptica estructuralista. De acuerdo con eso, presentaré el esquema teórico-metodológico inspirado en el Modelo analítico literario de Cándida Vivero (2016) que desde la (Figura 11), sirve como antecedente directo de esta investigación porque se enfoca en el estudio social de la literatura desde una perspectiva de género feminista y transgresora del sistema heteronormativo:

**Figura 11**

*Esquema inspirado en el Modelo analítico literario de Cándida Vivero (2016)*

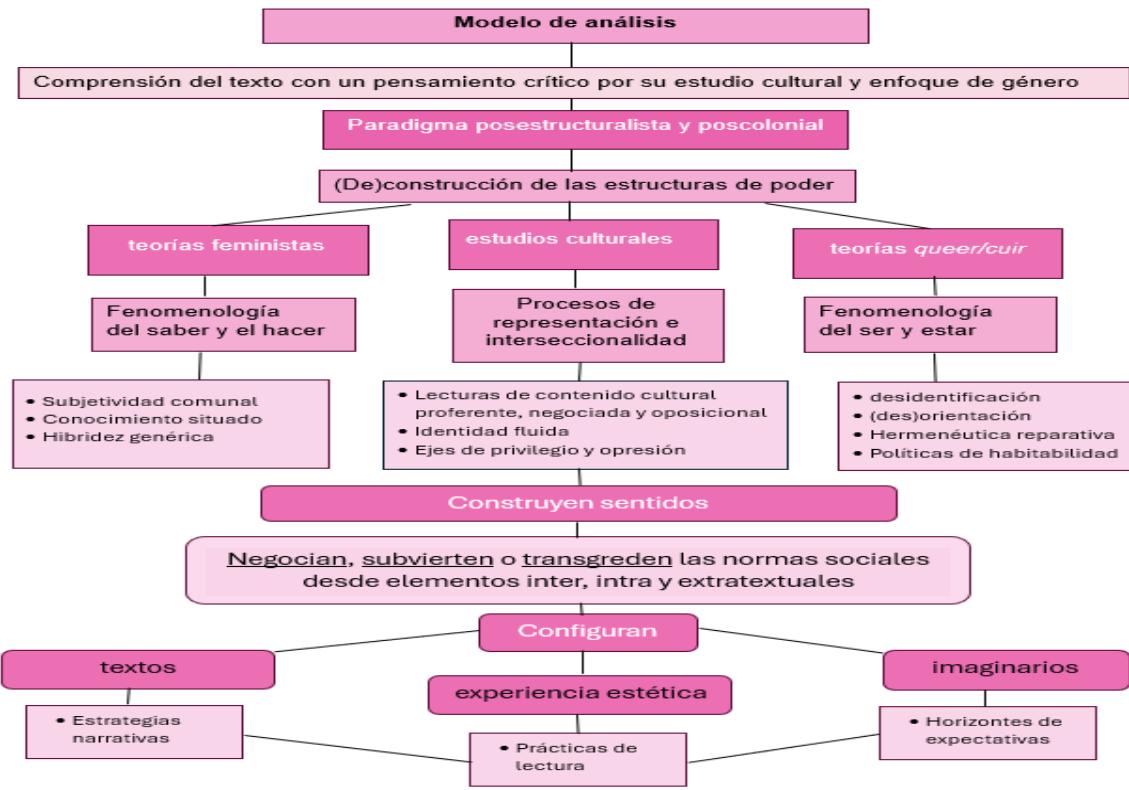


Fuente: Elaboración propia inspirada en el Modelo analítico literario de Vivero C. E. (2016) Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura. *Sincronía*, (70), 114-134. <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513854327006.pdf>

Luego transformo el esquema anterior en el Modelo analítico literario de mí autoría (Figura 12), para integrar otros aspectos de los estudios de género en clave *queer/cuir* y, por tanto, en disputa con el binarismo o la apertura a la diversidad sexo-genérica. Desde esta postura exploró las estrategias narrativas expuestas en los textos, las rutas de interpretación de los epistemes y conceptos *queer/cuir* observables durante la aplicación de la *lectura subversiva*, así como su funcionalidad estética, ética y didáctica:

**Figura 12**

*Esquema Modelo analítico propio de la aplicación de la lectura subversiva al corpus literario con los conceptos queer/cuir observables según su funcionalidad estética, ética y didáctica.*



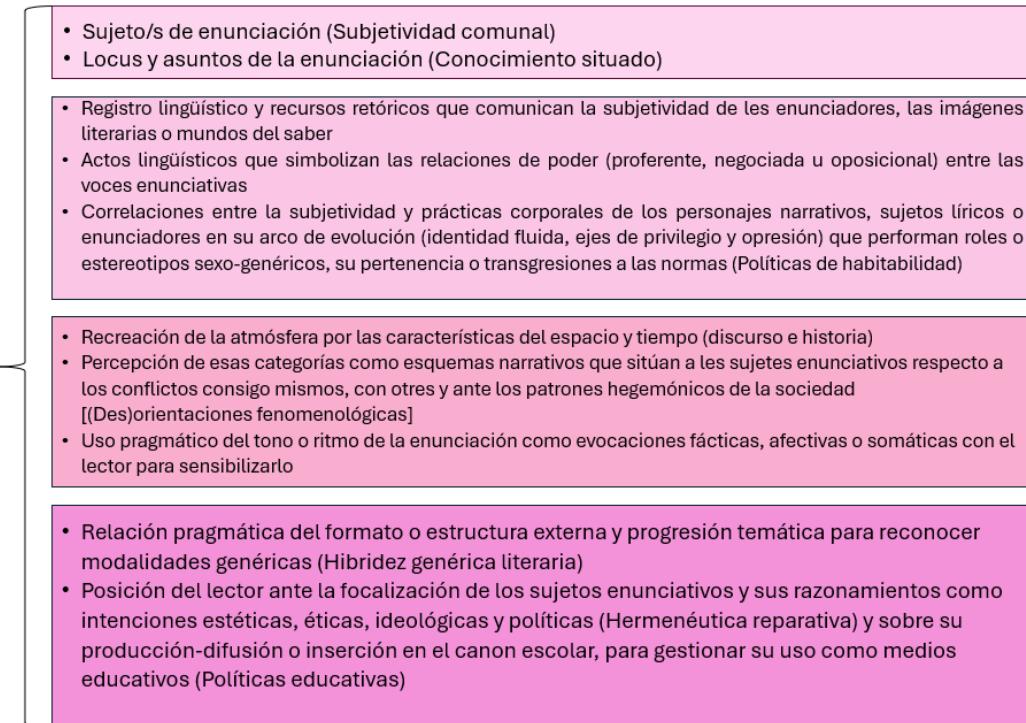
Fuente: Elaboración propia del Modelo analítico de *lectura subversiva* e inspirada en el Modelo analítico literario de Vivero C. E. (2016) (Ver Figuras anteriores).

Derivado de este último modelo, algunos de los conceptos observables en análisis que efectuaré serían los que se observan en:

## Figura 13

*Esquema de los conceptos observables en mi Modelo analítico de lectura subversiva o en clave queer/cuir de los textos del corpus literario*

o  
C b  
o s  
n e  
c r  
e v  
p a  
t b  
o l  
s e  
s



Fuente: Elaboración propia de los conceptos observables derivados de mi Modelo analítico de *lectura subversiva* (Ver Figuras anteriores).

Con tales fines, me ocupa reconocer cuáles son las provocaciones de sus escrituras, identificar la cultura y las relaciones de poder dentro de ellas, quiénes son sus enunciadores, cómo y desde dónde se sitúan para plantear sus motivos, temas y demandas. Como expliqué antes, tales autores se reorientan frente a las pautas hegemónicas del ser; así, los sujetos que configuran en sus obras también proyectan sus identidades mediante subjetividades y corporalidades disidentes sexo-genéricas.

Aun cuando estos últimos expresan distintos géneros y sexualidades, en su estética proponen abrir el abanico de posibilidades para disertar sobre el autorreconocimiento identitario como en el caso de la protagonista Frieda, que en la introducción a “Como ser trans y morir

asesinada en el intento” de Frida Cartas (2021) nos habla sobre su percepción de cómo es sentirse y vivir trans\* (p. 15).

La intención de le personaje no es ajustarse a los dictámenes de sexo y género en el prototípico hegemónico de esa etiqueta, sino subvertirlo para hablar de la indeterminación y fluidez de su existir. Lo realiza a modo de coloquio y en una experiencia situacional, en el territorio de su cuerpo y la cohabitación de su entorno con prácticas disruptivas frente a la norma heteronormativa. Apela a la atención de le lectore para invitarle a conocer su historia de gestación:

Yo en tanto trans soy la mujer, la madre y la hija, me autoparí. Y esto que puede sonar a superpoderes o a uno triada divina, la verdad es que no es así. Mi embarazo, aunque planeado y deseado no fue nada fácil. El solo hecho de concebir la idea de gestar a Frieda Frida me confrontó con muchos fantasmas y, por ende, con el miedo (Frida Cartas, 2017, p. 15).

Tal manifestación es anormal de acuerdo con los preceptos biologicistas, porque de haber sido denominada hombre al nacer, pasaría todo su crecimiento y desarrollo en una sujete y “cuerpa” sin espacio en los roles que su familia, escuela, vecinos y los medios audiovisuales que utilizaba.

No obstante, este personaje en otras líneas hace referencia a los libros de varies autores, como Foucoult y Judit Butler que, entre otros, cuestionan los discursos hegemónicos sobre el cuerpo, el género y la sexualidad y le aportaron elucidaciones para dejar de reconocerse como el “monster” que le hicieron creer que era, o asumió como única alternativa a esas performativas. En cambio, se revuelca en su propia desdicha y resurge con el uso de la ironía y el sarcasmo en una concepción paralela a la tríada teológica cristiana, para evocar el misticismo cárnico de su nacimiento trans\* y la transgresión del esencialismo biológico e identitario con que se usan a veces esas nomenclaturas (Frida Cartas, 2021):

*Soy trans, lesbiana feminista, y no mujer, porque como dice Monique Wittig: «lesbiana» es el único concepto que está más allá de las categorías de sexo (mujeres y hombres), porque el sujeto designado (lesbiana) no es una mujer, ni en lo económico, ni en lo político, ni en lo ideológico.*

Y con este pronunciamiento me embaracé, porque si yo no soy normal como cualquier ciclo de la lavadora, ¿por qué habría de ocupar espermas y óvulos para ello? A mí me embarazaron las palabras, y no fue un periodo gestacional de nueve meses, sino un largo y complicado embarazo de dos años (p. 23).

Además de la fluidez identitaria, otros temas o motivos de las obras del corpus literario son las relaciones abiertas socio y sexoafectivas de los personajes. Se pueden intuir en el reproche de Andrés del texto *Hacia las luces del norte* (Valenzuela, 2015) reflexionando sobre “lo inmoral” del deseo sexual en dos hombres ante los mandatos de la masculinidad hegémónica. Específicamente, cuando Demetrio comienza a acariciarle de manera erótica tomándolo por sorpresa:

¿Por qué, si yo mismo defiendo el ideal antiguo, aquel que prevalecía en las sociedades del pasado, donde la posibilidad del acto sexual era indistinta al género, sigo perplejo? Es cierto que encuentro irrelevante la inclinación hacia hombres o mujeres, que estoy convencido que a veces dos personas se encuentran y la afinidad es tan profunda que se logra una especie de conciencia compartida, un amor elevado que sobrepasa cuestiones tan ordinarias. Quizás sea porque siempre consideré que tu hipermasculinidad era inamovible (p. 75).

Cavilan también estos escritores en las dificultades que enfrentan los sujetos en el texto literario para coexistir a lo largo de sus vidas, como son las discriminaciones en el seno familiar, la escuela y el ámbito comunitario. Se evidencia en el relato “Bato” de Alarcón (2015) cuando la hermana se queja de tener que compartir espacio y afectos con ella:

No pedí tener una hermana. No lo deseé siquiera. Nunca. Mucho menos una así. Especialmente así. Papá la había traído a principios de año y mamá la aceptó como le ha aceptado todo: pensando que no hay otra opción. (...) Me parecía insopportable, escalofriante, encontrar mi cara en medio de todo su despliegue de mal gusto. (...) Reconocer en ella mis propios gestos (p. 23).

Se lee cuando la adolescente está sufriendo la opresión de otros miembros de su comunidad, quienes no aceptan tampoco su orientación sexual lésbica (Alarcón, 2015):

(...) los comentarios de los morros de la cuadra: << ¿Qué, es iota tu hermana?>>, << ¿Qué, hago vieja a tu hermana?>> (...) y resultó que los mariguanos de la esquina la tenían arrinconada contra una pared. <<A ti lo que te hace falta es verga>>, le decía el Benny restregándole el pito, mientras sus amigos la tenían agarrada (p. 26).

Igualmente, les escritores se ocupan por tratar las experiencias de los sujetos y su inserción en los grupos sociales, cuando se dimensionan sus estrategias de convivencia en una sociedad que no les acepta tal cual son; o cuando siguen hasta en contra de su voluntad los dictámenes heteropatriarcales en el marco de su etapa adolescente y la primera juventud, para ser asimilados. Se expresa en los testimonios de Andrés (Valenzuela, 2015):

Yo tenía los quince cumplidos pero lucía mucho menor. Era un muchacho bajito y flaco que pasaba desapercibido, lo que por otro lado no llevaba tan mal, porque tampoco era objeto de las bromas pesadas de los compañeros de clase. Seguro te acuerdas, ¿verdad? De cualquier modo, eso no sería así por mucho tiempo. Ser tu amigo me dio el acceso a la vida social que sueña todo adolescente durante el bachillerato. Primero llegaron las invitaciones a fiestas. Luego vinieron las miraditas en los pasillos, las notas de las chicas (p. 24).

Así mismo, los autores reflexionan sobre los miedos, opresiones e inseguridades que sufren los sujetos al introyectar la violencia infligida por el cuerpo social y sus convenciones

durante el proceso de crecimiento y reconocimiento personal, siendo relegadas muchas veces al silencio y la soledad como el personaje de Adelaida (nombre oficial de Bato) en Alarcón (2015):

Bato, en su libreta, sólo tiene dibujos, lo cual me hace preguntarme si sabe escribir. (...)

Páginas más adelante aparece Bato llorando, en una jaula como de circo, y nadie la acompaña. (...) Abrazo la libreta de Bato como si abrazara a mi hermana. Nunca me hubiera dejado tomarla, ella me mostraba algunos dibujos y era todo. Fue fácil encontrar su libreta entre el colchón y la base. Bato sí sabe escribir. << ¿Por qué eres así?>>, se dice arriba de un dibujo en el que se ve más gorda, más cachetona, más tosca de la cara que como realmente es. Y abajo, con letras diminutas: <<Nadie te quiere porque nadie te conoce. Ni siquiera tú porque no aceptas la verdad>> (pp. 27-30)

No obstante, los autores extienden en su escritura esos sentimientos, afectos y vínculos; no como un proceso de hedonismo intelectual y distante de la realidad que les configuran como la imagen canónica del literato, sino como despliegues de sus rasgos identitarios, conflictos y fugas, es decir, desde un *conocimiento situado* (Haraway, 1989, 2022 citada en Fleisner, Lucero, Galazzi, & Billi, 2023). De manera que en su estética articulan algunas demandas políticas para subvertir la opresión del sistema sexo-genérico, tal como nos relata Frieda en otras líneas sobre su gestación (Frida Cartas, 2017):

Yo me fui centrando en los cambios poco visibles, casi imperceptibles, más cualitativos, culturales y de interacción social, y por eso creo y digo, con total seguridad, que así me costó mucho más construirme Frieda Frida, y me dolió.

Ese viaje introspectivo, emocional, amoroso, sensible, identitario, al que me embarqué sin ser El Viaje de Chihiro, pero haz de cuenta, fue de las raíces más profundas que le dieron a Frieda Frida, el ser Frieda Frida. Cuando había entrado ya al cuarto y último semestre de mi embarazo, y con unos meses hormonada, era totalmente visible que yo no era hombre, pero que tampoco (con toda la gestación que llevaba) era la mujer estereotipada que marcaban las pautas sociales y el heterocapitalismo (p. 34).

Es válido recordar que una de las solicitudes básicas del enfoque *queer/cuir* parte de reconocer la identidad fluida como un contrasaber del carácter natural y esencial que respecto al sexo y al género legitiman los actos performativos de la cis-heteronormatividad. Desde tal presupuesto el uso del lenguaje en el discurso literario de los textos objeto de análisis, apela a lo autorreferencial porque integra en la escritura elementos autobiográficos de un modo reflexivo y experimental. Sin embargo, esa innovación tiende en otras ocasiones a trastocar la frontera entre la realidad y la ficción literaria, por lo que se devela une autore-ficción<sup>19</sup> que discurre en términos propios, fuera de o en disputa con las prerrogativas impuestas.

En ese sentido, su locus de enunciación siguiendo a Djamila Ribeiro en *El lugar de enunciación* (2019) está signado por voces locales que proyectan el habla de su entorno, voces que no se han hecho oír desde la academia, sino fuera de ella y en espacios extraoficiales como prácticas contraculturales. Algunos matices identitarios que les distinguen es que exponen su cuerpo en la escritura, pensándola como una extensión de su fenomenología o utilizando como elemento estético la percepción de sus afectos desde la experiencia corpórea. En esas propuestas se les puede comprender en torno a intenciones políticas de las escrituras del *conocimiento situado* (Haraway, 1989, 2022 citada en Fleisner, Lucero, Galazzi, & Billi, 2023).

Desde esta perspectiva importa “qué materias usamos para pensar otras materias; importa qué historias contamos para contar otras historias, qué nudos anudan nudos” (Haraway, 1989, 2022 citada en Fleisner, Lucero, Galazzi, & Billi, 2023), para trasladar esas experiencias

---

<sup>19</sup> Esta variante de escritura se observa cuando se recrea una experiencia vívida del autor en relación con la de sus criaturas. Se encuentra en insinuaciones al título de la obra, por nombres de personas relacionadas con los autores, por referencias autobiográficas, características físicas y/o la profesión del personaje en cuestión (Toro- Schlikers- Luengo, 2010, p. 20 en Gatti, 2022, pp. 108- 109). En su textualidad también se evidencia cuando trasladan a la obra rasgos propiamente autobiográficos, como “marcas de identidad” que caracterizarían el género autoficcional, elementos como la homonimia o el uso de referentes intertextuales. Se presenta cuando una “identificación implícita” entre los autores y sus personajes aluden a los mismos contextos geográficos, sociales, nacionales y hasta familiares, a sus corporalidades y conflictos.

locales en posibilidades universales que se configuran a partir también de una *subjetividad comunal* (Anzaldúa, 2020).

Otro motivo literario de sus texturas que lo reproduce es la pluralidad del lenguaje que emplean. En unos casos tienen un registro popular mezclado con jergas locales, lenguas originarias de cada región y en ocasiones hasta el inglés. Como es el caso de Anzaldúa, la escritora de “Terrorismo Lingüístico”, “Hablar en lenguas: una carta a escritoras terciermundistas” y “Borderlands. La frontera: La patria, Aztlan” (2020), quien revisita su trayectoria étnica, lingüística y sexo-genérica en estos tres escritos autorreferenciales y reflexivos, para recrear las connotaciones biopolíticas de las violencias que tanto ella como otras sufren debido sus distintos ejes de opresión.

Como acto de protesta, esta autora establece asociaciones desde la “subjetividad comunal”<sup>20</sup> para abrirse paso con otras alternativas de coexistencia.

En particular, lo realiza desde la escritura y al calificarla Anzaldúa (2020) de “orgánica”, propone que sea “hecha para fundir nuestra experiencia personal y perspectiva del mundo con la realidad social de la que somos parte” (p. 23). Manifiesta una escritura encarnada por un conocimiento situado, abierta a otros desde los rasgos identitarios que las asocian hasta en la vulnerabilidad, porque incluso desde la presentación invita al lector a compartir el libro sin impedimento alguno para socializar y difundir los esfuerzos autónomos de emancipación y apoyo mutuo, expreso en cada comunicado. Convoca a Anzaldúa (2020) no escribir desde la solemnidad y la distancia de los escritores meritocráticos, que como bien dice:

---

<sup>20</sup> En palabras de Claire Joysmith el “white-right” o blanco-correcto como matriz de dominación de la cultura norte-americana blanca, patriarcal y burguesa se impone en las regiones mexicanas fronterizas o expropiadas por estos capitalistas, e instaura un paradigma de vida en el que no encajan muchas mujeres terciermundistas (1993, citado en Anzaldúa, 2017, p.6).

Así parecen extrañas dentro de su propio país o cultura y para hacerles frente, aglutinan sus fuerzas con una serie de experiencias en disputa a la colonialidad, mediante actos de autodeterminación y autoinvención teórica que trasladan también a su producción literaria; como una subjetividad encarnada y sub/alterna que aborda cuestiones del sexo, la clase y la raza (Anzaldúa, 2017, pp. 6-7).

Nos convencen que tenemos que cultivar el arte por el arte. Inclinarnos al toro sagrado, la forma. Poner cuadros y metacuadros alrededor de la escritura. Lograr la distancia para ganar el título codiciado de “escritora literaria” o “escritora profesional”. Sobre todo no seas sencilla, ni directa, ni inmediata (p. 23).

Por ello cuestiona el ser demasiado universales, humanistas o metódiques, invocando lo eterno para el sacrificio de lo particular, o como en su caso, sacrificar lo femenino, su lesbianismo y su momento; sacrificar su color de piel, su cuerpo, sus prácticas sexuales, su lengua nativa, su spanglish, sus formas de comunicarse con los lectores.

En correspondencia Anzaldúa (2020) traslada esa visión de la identidad, de sus rasgos y actitudes sea consigo misma o con la vida, al acto de escribir para definirlo como “una manera de comprenderse, de recrearse” y por ello su discurso literario es directo, coloquial e íntimo con los lectores. No busca lo sublime para trascender, sino estrechar vínculos, para conectar afectivamente desde la objetividad de sus experiencias semejantes con otros que sufren y ¿por qué no?, también gozan situaciones parecidas que las llenan de alegría, orgullo, empatía y autonomía (p. 23).

Además de ese ejemplo, en los otros textos del corpus literario, el significado de las expresiones que adopta la narración, la disertación en los diálogos o en el lirismo son explícitos, algunas veces se torna desenfadado para el trato afectuoso de los sujetos con sus semejantes o sus identidades.

En otras, se vincula hasta con los objetos o espacios donde cohabitan, como si emplearan una “ecología de la ternura”<sup>21</sup> (Restrepo, 1997), para establecer otros cuidados que van más allá

---

<sup>21</sup> Frente a la idea de que “No hay un cuerpo natural”; Restrepo considera al cuerpo un lugar de paso donde convergen diferentes niveles de realidad según los códigos, discursos y signos que lo atraviesan para otorgarle sentido. Sin embargo, solo por las convenciones es que se performa a modo de combate “entre la imagen corporal y las intensidades musculares que nos constituyen, entre la palabra que unifica al objeto y las modalidades sensoriales que lo fracturan, entre los discursos que se desplazan y reconstruyen”. Es por ello que el cuerpo es un gran campo de negociación del conflicto y cuando se encuentra aprisionado, es necesario tratar de descifrar la queja y las claves de la opresión que se manejan en el mundo, lo que ayudaría a confrontar el dolor y el miedo desde la ternura (Restrepo, 1997).

de los vínculos consanguíneos o interpersonales de carácter biologicistas. Esto se podría apreciar como una estrategia de expresión gestual o proxémica con que intentan los sujetos enunciativos salvarse a sí y entre sí de tantos tormentos de la heteronorma. Se lee en las frases de Vásquez (2017) cuando refiere los afectos de sus distintas corporalidades y la forma en que somatiza esos devenires, su autoaceptación y reconocimiento de lo disruptivo de su corporalidad y la despedida de su identidad anterior durante el proceso de transición a otro género:

Yo también presenciaré su entierro,  
lanzaré a su tumba las flores que sean necesarias  
para que parta feliz.

Después vivirá en mi memoria,  
en las cicatrices que dejará su paso por mi cuerpo,  
se asomará al espejo de vez en cuando  
sólo para decir adiós.

Estará feliz de despedirse una, dos,  
infinitas veces.

Le permitiré hacerlo,  
que parta todas las veces posibles.

Y todos pedirán  
que pronuncie palabras en su nombre;  
¡pero no lo haré!

Lloraré a mi manera: a solas con ella y en paz (p. 19).

El tono tierno del lenguaje y su función referencial se aprecia igual en Anzaldúa (2020), cuando se dirige a otras mujeres escritoras para convocarlas a seguir luchando con sororidad en contra de las diversas opresiones que padecen, incluso desde la diferencia:

Queridas mujeres de color, compañeras de la escritura. Aquí al sol, estoy sentada encuerada, máquina de escribir contra las rodillas, tratando de representármelas en mi

mente. Una Negra arrebujada sobre un escritorio en el quinto piso de alguna casa de vecindad en Nueva York. Una chicana sentada en un porche en el sur de Tejas, abanicándose contra los zancudos y el aire cálido, tratando de estimular las chispas ardientes de la escritura. Una mujer indígena andando a la escuela o al trabajo lamentando la falta de tiempo para tejer la escritura en su Vida. Una madre soltera lésbica asiáticoamericana, jalada en todas direcciones por sus hijos, amante o exmarido, y la escritura. No es fácil escribir esta carta. (...) Mis queridas hermanas, hay muchos peligros que confrontamos como mujeres de color. No podemos trascender los peligros, ni ascender sobre ellos. Tenemos que atravesarlos y esperar que no tengamos que repetir la acción (pp. 13- 14).

Pero la ternura como efecto tonal también se evidencia en el reconocimiento de la orientación sexual, aun cuando es convocada por otra persona sin ser específicamente el objeto de deseo. Se evidencia cuando el personaje de Andrés intenta entender y aceptar su enamoramiento por Demetrio con su cómplice Rubí, un amigo casual; o con Román el primo de Rubí, quien le acompañó en esa exploración carnal y afectiva:

Quise hablarlo con alguien pero sólo podía contarle a Rubí, él era el único que podía escucharme sin juzgar. Es extraño que estas cosas sean tan complicadas de hablar con la gente más cercana, esos que bajo otra circunstancia tendrían toda tu confianza, y que sin embargo sea tan sencillo de hablar con un extraño, o un amigo ocasional, como Rubén. (...) Román me trataba muy bien, quiero decir, me sentía muy cómodo con él, pero yo sabía, Demetrio... Yo sabía que siempre has sido tú. Conocerlo a él fue bonito, pero sólo me abrió los ojos: estaba enamorado de ti. Siempre lo estuve. Él sólo era un placebo pero la verdadera droga eras tú. Una vez que lo comprendí me sentí pleno. No sabes, it just felt right. Era una sensación de felicidad que jamás había experimentado con ninguna mujer. Todo era nuevo. Estaba enamorado de ti y admitirlo me hacía sentir libre (pp. 42-44).

Esta manera flexible de situarse en el mundo les permite abrirse a todas las posibilidades sensibles y afectivas del cuerpo en sus despliegues. En específico, se vuelve una práctica subalterna para aprender a vivir o lidiar con la violencia y expresarlo también a partir de distintos actos o matices del lenguaje, que van más allá de lo gestual, del contacto cómplice, o la escucha de acompañamiento. Lo podemos encontrar en Frieda Frida Cartas (2021) cuando recuerda algunos gestos delicados de la socialización femenina en su experiencia socioafectiva con la mayoría de las mujeres que encontraba a su paso en distintos sitios, como por ejemplo en un simple baño:

Todas las veces que yo amanecía mitad muerta, mitad viva, y el llanto no me abandonaba por ningún espacio a ninguno hora, nunca faltó quién en un baño me preguntara si estaba bien, y ofreciera su mano o un pedazo de papel... y es que entre agredidas por lo sociedad y el mundo, nos reconocemos inmediato, nos sentimos sin barrera; entre oprimidas nos sobemos ver, nos sabemos observar. El mundo social hetero patriarcal quiere separarnos y confrontarnos como enemigas todo el tiempo, pero un simple baño nos une, un momento frente al espejo acomodando el cabello, el brillo de la cara, el labial, lavando las manos, puede unirnos. Así de estructural en el arriba, así de simple en el abajo. Así de real pasa (pp. 43-44).

Aunque igualmente, estos contactos físicos y afectivos le permiten observar encarnados los ejes de opresión y privilegios y concientizar cómo las diferencian según le personaje protagónico de Frida Cartas (2021):

En el baño de mujeres te puedes hallar una cantidad diversa de mujeres en cuerpos, cabellos, colores de piel, edades, etnias, clases, ojos, sonrisas... que no solo te da cuenta de la diversidad sino de que además somos un chingo, la mayor población en el mundo (p. 43).

A pesar de la guerra mediática que nos incita a competir para ver quien se ajusta mejor a los estándares de mujer perfecta, esos ejes de opresión que identificaba Frieda, también nos

pueden conmover y unir. De estas cavilaciones deriva sus reflexiones en la ruptura con las normas de higiene que sugestionan su proceder en el espacio público y los pudores que persisten en aquellas mujeres que reproducen en exceso o de manera patética los estándares de limpieza, como indica el sistema sexo-genérico (Frida Cartas, 2021):

No entendí al principio la insistencia de tanta coproindicación, pero tardé poco en saberlo.

Al igual que se ha socializado que la menstruación es sucia, desagradable, asquerosa, algo para esconderse, junto con todo el cansancio y bajón hormonal que trae, y que entonces debe imperar la blanquitud, la sonrisa tipo cajera Burger King, y el olor a fresa roja orgánica del campo, también se ha socializado que la cagada es fea, sucia, desagradable y a lo mejor en ella si nos la ven nos puedan detectar el status social, grado académico o título nobiliario, heredado de la colonización, quién quite... (p.46).

Aquí critica su perseverancia en ocultar las marcas de sus flujos, hedores y excreciones.

Como si en ese mal hábito de esconder su suciedad, no comprendieran que afectan a otras, de estrato y condiciones bajos; quienes limpian sus desechos escondidos en los sanitarios y lavabos tupidos por los tampones y papeles embarrados de su mierda, en los pisos sucios, "cagados" (Frida Cartas, 2021), llenos de su putrefacción:

Pero qué creen, ¡las mujeres cagamos! Y no cagamos precisamente algodón rosa de azúcar, cagamos cagada, ¿por esconderla? ¿Por qué esconder otra cosa más que sale de nuestros cuerpos? ¿Por qué seguir retrasando o jamás buscando, intentando la reconciliación de nuestro cuerpo con todos los fluidos y sólidos que emanan de él? Porque me parece que esa es la explicación a tanto letrero o aviso, que seguimos tirando el papel y las toallas dentro de la taza para que nadie se dé cuenta que menstruamos o cagamos, y menos otra mujer. ¿O por qué no les echamos al bote? Pensemos también en las otras mujeres que tienen que laborar destapando esas tazas, por los 3 pesos que les pagan. No sé. Porque los malls y centros comerciales ya nos ganaron y han pensado acertadamente en las otras mujeres que además de cagar paren y tienen hijos, y los

cuidan inseparablemente, les han puesto sillitas con cinturón para que esas mujeres madres no se separen ni un segundo de ellos, hasta cuándo van a mear, a cambiarse la toalla, la copa menstrual o a cagar. Porque repito, las mujeres cagamos, sí... Ya supérenlo (pp. 46-47).

En esos, como en otros casos, el lenguaje también roza lo prosaico, soez y lo abyecto para resignificarlo en la aprehensión de las emociones o rasgos físicos que les singularizan y animan a convivir en la alteridad. De manera que sus usos sostienen, legitiman y conservan la variedad que les caracteriza, con lo cual defienden sus arraigos ante las prescripciones de la norma lingüística y sus dictámenes coloniales. Tal es el ejemplo del relato sobre el primer acto sexual entre los personajes de Andrés y Demetrio (Valenzuela, 2015):

Qué haces, cabrón, le digo exaltado. Intento evitar el contacto con su cuerpo pero el mío se resiste a obedecer. Sólo consigo chocar contra él. Demetrio se acerca un poco más. Su erección es apenas sometida por el elástico del calzón, pero ésta no duda de su potencia y lucha por desbordarse, alzarse sin continentes. Él presiona su pecho contra mi espalda, su verga contra mi culo. ¿Apoco piensas que no me doy cuenta cómo me ves cuando estoy sin camisa? ¿Cómo se te pone dura y me desvíás las miradas cuando fumamos mota? Sus labios tocan mi oreja (p.70).

En otras, por el contrario, las frases son irónicas, sarcásticas e incriminatorias con el sistema hegemónico que les dicta cómo y por qué actuar bajo sus reglas de dominación cis-homo-heteropatriarcal. En esa línea cuestionan los estigmatismos y las etiquetas étnicas, genéricas, sexuales y clasistas que intentan fijar sus identidades desde el esencialismo, la normalización y la naturalización. Así lo especifica Anzaldúa (2020) cuando alude a otras “tecnologías sexo-genéricas” (de Lauretis, 1989, p. 8 y Michel Foucault citados por Trujillo, 2022, p. 29) frente a la industria editorial de la literatura, sus ambiciones mercantiles, violencia simbólica y jerarquización institucionalizada:

Lograr la distancia para ganar el título codiciado de “escritora literaria” o “escritora profesional”. Sobre todo no seas sencilla, ni directa, ni inmediata ¿Por qué luchan contra nosotras? ¿Por qué creen que somos bestias peligrosas? ¿Por qué somos bestias peligrosas? Porque agitamos y frecuentemente quebramos las cómodas imágenes estereotípicas que los blancos tienen de nosotras: la sirvienta Negra, la niñera torpe con doce bebés chupándoles las tetas, la china de ojos sesgados con su mano experta — “Saben Como tratar a un hombre en la cama”, la cara chata de la chicana, o la india, pasivamente reposada sobre su espalda, mientras el Hombre la chinga, estilo La Chingada (pp. 16-17).

Para escribir literatura se apropián de los mismos términos discriminatorios y abyectos con que son marginadas. Se sitúan desde allí como en clave de rabia e intentan reivindicar sus derechos al reconocimiento y el respeto. Así el lenguaje funciona también como un acto de demanda para visibilizar cómo con la palabra se abre paso a las representaciones hegemónicas de sus vidas “inmorales” según la norma social hegemónica. A la vez, demuestran cómo con palabras, también performan su emancipación en el gozo de los placeres, los deseos, el erotismo y el amor; afectos de los que parecen despojados cuando se excluyen de la categoría “persona” (Anzaldúa, 2020):

La mujer terciermundista se rebela: Cancelamos, borramos la señal de hombre blanco. Cuando vengas a tocar a nuestras puertas con las estampas de goma para marcarnos la cara con TONTA, HISTERICA, PASIVA, PUTA, PERVERSA, cuando vengas con tu hierro de manear para quemar MI PROPIEDAD en nuestras nalgas, vomitaremos en tu boca la culpa, la abnegación y el odio de la raza que nos ha forzado a comer. Acabamos de ser cojines para tus temores proyectados. Estamos cansadas de ser tus corderos sacrificatorios y chivos expiatorios (pp. 16-17).

Es otra ruta para contar sus historias de vida desde otros ángulos y generar horizontes de expectativas alternos, pues más que al margen o en las fronteras, nos hablan desde sus subrepticios, orificios y trasiegos como explica Anzaldúa (2020):

¿Por qué me siento tan obligada a escribir? Porque la escritura me salva de esta complacencia que temo. Porque no tengo otra alternativa. Porque tengo que mantener vivo el espíritu de mi rebeldía y de mí misma. Porque el mundo que creo en la escritura me compensa por lo que el mundo real no me da. Al escribir, pongo el mundo en orden, le doy una agarradera para apoderarme de él. Escribo porque la Vida no apacigua mis apetitos ni el hambre. Escribo para grabar lo que otros borran cuando hablo, para escribir nuevamente los cuentos malescritos acerca de mi, de ti. Para ser más íntima conmigo misma y contigo. Para descubrirme, preservarme, construirme, para lograr la autonomía. Para dispersar los mitos que soy una poeta loca o una pobre alma sufriente. Para convencerme a mí misma que soy valiosa y que lo que yo tengo que decir no es un saco de mierda. Para demostrar que sí puedo y si escribiré, no importan sus admoniciones de lo contrario. Y escribiré todo lo inmencionable, no importan ni el grito del censor ni del público (pp. 18-19).

Por tanto, quienes narran y expresan su lirismo o cavilaciones en las obras citadas, son voces sub/alternas o que tradicionalmente han sido silenciadas y destinadas a las periferias. En el cuerpo textual abundan narradores personajes, protagónicos, sujetos líricos y disertantes que desde un marcado intimismo abordan experiencias y prácticas relegadas comúnmente al ámbito privado o íntimo, pero que acá luchan por ser visibles y reconocidas en cualquier entorno.

Así intentan convocar a los lectores para que se sensibilicen con sujetos que ofrecen miradas, focalizaciones y ángulos no expresados por las narrativas oficiales y canónicas. Con lo cual transgreden las fronteras de la colonialidad del saber, puesto que al vivir como sujetos de la disidencia sexo-genérica que han sufrido violencia en distintos ámbitos, expresan desde los lugares donde están segures o desde una plenitud diferente sus afectos.

Muchas veces conservan la vida sorteando los *sentimientos queer/cuir*<sup>22</sup> de vergüenza, inseguridad y vulnerabilidad según Ahmed (2015), como se expresa por la voz de le enunciadore en el ensayo “Tríptico de nuestra enfermedad”, al reflexionar que “por el miedo, por la culpa, por el infierno terrenal que nos han hecho creer que es nuestro, algunos homosexuales combatimos la tentación hasta el límite. Es una batalla que dura años, una larga serie de negativas, de justificaciones” (Prenda del Alma, 2021). Así alude a la contingencia que viven las personas de la disidencia sexo-genérica cuando son oprimidas por sus intersecciones, por tener esas identidades y orientaciones a la vez que por ser cuerpos estigmatizados como propensos a contraer enfermedades sexuales, entre ellas el SIDA.

Sin embargo, como plantea Muñoz en su *Utopía Queer* (2009), también se sostienen al abrazar sus rarezas, abyecciones y faltas, concientizando los lugares de opresión o privilegio desde donde socializan las estrategias de super-convivencia que establecen para seguir habitando este mundo. Manifiestan su proceso identitario con vínculos no necesariamente parentales y vulnerando las formas coloniales del “sentir” tal como indica Ahmed (2015) cuando explica que:

los sentimientos queer no se tratan solo del espacio de la negatividad, incluso cuando ésta se traduce en el trabajo de cuidar y preocuparse por otras personas. La política queer

---

<sup>22</sup> “Los sentimientos queer se ven “afectados” por la repetición de guiones que no pueden reproducir, y este “afecto” también es señal de lo que puede hacer lo queer, de cómo puede funcionar al trabajar sobre lo (hetero)normativo” (Ahmed, 2015, p.169).

“Los sentimientos queer de vergüenza también son signos de una identificación con aquello que ha repudiado al sujeto queer. De este modo, la vergüenza está relacionada con la melancolía y el sujeto queer adopta el “desagrado” como propio, sintiéndose mal por haberle fallado a las personas amadas” (Ahmed, 2015, p.169-170).

No obstante, la filósofa plantea que “aceptar la vergüenza es paradójico: implica todavía una conversión de un afecto negativo a uno positivo”, pues el cuestionamiento de esos afectos radica más en preguntarse cómo se puede sentir y habitar en el distanciamiento con lo normativo (Ahmed, 2015, p.169-170).

Además de que los sentimientos queer pueden abarcar también “una sensación de incomodidad, una falta de comodidad con los guiones que están disponibles para vivir y amar, junto con un cierto entusiasmo frente a la incertidumbre de los espacios a los que puede llevarnos la incomodidad” (Ahmed, 2015, p. 239).

también es sobre el gozo, donde el "no" ofrece esperanza y posibilidad para otras maneras de habitar los cuerpos (p.249).

Además, si los placeres queer “ponen en contacto cuerpos que los guiones de la heterosexualidad obligatoria han mantenido alejados”<sup>23</sup>, se podrían apreciar en sus historias sico-bioautorreferenciales otras alternativas de exploración en los afectos. Como es el caso de los sujetos de estas tramas que intercambian emociones y placeres con amigues, conocides, otros de su comunidad, a pesar de sus distintos estatus sexo-genérico, étnico, socioeconómico y serológico, incluso con seres no humanos. Así le sucede a Frieda con su mascota, después de haber efectuado su transición genérica y haber sido rechazada por su pareja, por otros que formaban parte de su cotidianeidad (Frida Cartas, 2021):

Pero Alfonsina (una periquita agaporni) estaba en ese hogar antes de Frieda Frida, como también estaba el exesposo, así que las relaciones con estas dos vidas y amores, no cambiaban. Pero la diferencia con el entonces esposo que era un humano muy letrado, graduado antropólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana, y Alfonsina que era un animal, fue que Alfonsina entendió y comprendió con mucha más solidez e inteligencia que yo solo estaba modificando la apariencia, mía y del hogar, y no cambiando quien soy y todo lo que puedo dar y construir con lo que soy, y desde dónde soy. O sea, que yo no cambiaba las relaciones de amor que podía sentir, dar y vivir con este devenir trans. Así que después de todo no me quedé tan sola cuando el matrimonio como toda cadena de opresión que es se rompe un día, me quedé con el amor que fue Alfonsina, me quedé con Alfonsina. Y ella desde su no saber hablar la misma lengua que yo, supo estar y

---

<sup>23</sup>La esperanza de lo queer es que si los cuerpos toman nuevas formas a través del goce de lo que o de quien ha sido prohibido, se puedan "producir impresiones" diferentes en las superficies del espacio social y se cree la posibilidad de formas sociales que no estén constreñidas por la forma de la pareja heterosexual. Los placeres queer no se refieren solo a la unión de cuerpos en la intimidad sexual. Los cuerpos queer "se reúnen" en espacios, a través del placer de abrirse a otros cuerpos. Estas reuniones queer incluyen formas de activismo; maneras de recuperar las calles al igual que los espacios de clubes, bares, parques y hogares. La esperanza de la política queer es que acercarnos más a otros y otras, a quienes se nos ha prohibido acercarnos, también podría darnos maneras distintas de vivir con otras personas.

acompañarme. Mi hija se quedó conmigo. Porque si yo soy una trans-humana, y nada normal para este mundo, ¿por qué habría de hacer maternidad con humanos? Yo fui madre con Alfonsina. Alfonsina fue mi hija. Yo fui la madre de Alfonsina (p. 117).

### Imagen 1

*Fotografías de la periquita Alfonsina y Frieda como documentación visual de sus afectos (Frida Cartas, p. 117)*



Fuente: Fotografías tomadas de Cartas, F., F. (2017). *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento*. Primera edición, Ciudad de México. [https://www.u-topicas.com/libro/como-ser-trans-y-morir-asesinada-en-el-intento\\_5319](https://www.u-topicas.com/libro/como-ser-trans-y-morir-asesinada-en-el-intento_5319)

En esa sintonía también se produce una transgresión de los cánones literarios en el nivel compositivo de estos textos, pues tienden a utilizar una estructura argumental que se podría asociar con los llamados *géneros menores*. Aquí se dan cita la autobiografía, la crónica, el testimonio, el ensayo, la carta, la prosa poética, la poesía experimental, el relato, la *nouvelle* entre otras texturas que suelen ser marginadas en el tratamiento curricular. Estos autores plantean innovar con la forma y el contenido, porque sus escritos manifiestan rasgos que les configuran de manera diferente a como han operado las categorías binómicas u opuestas dentro de la clasificación genérica tradicional literaria, fusionan los rasgos de esos modelos literarios.

Ejemplos directos de tal efecto estético literario se observa cuando en sus páginas mezclan aspectos formales de otros códigos como la música o el cine en *Hacia las luces del norte* (Valenzuela, 2015), por todos los títulos y fragmentos poéticos de la *play list*, canciones o mitos pop cinéfilos que acompañan a los protagonistas en su viaje de carretera. Cuando Andrés le está confesando a Demetrio los primeros encuentros sexuales que tuvo con Román que le permitieron

explorar el contacto con otro cuerpo, compartir sus deseos y placeres; aceptar su homosexualidad y despojarse en parte de los estigmas que sufría. La letra, melodía, intensidad, volumen o ausencia del sonido de las canciones que escuchan en esos ratos, hacen una analogía con las emociones que despiertan la presión y estigma social o la enajenación de sus dictámenes y el dejarse fluir en sus afectos:

Empiezo a disfrutar mi relato. El velocímetro marca ochenta y cinco millas por hora. Hace rato que dejamos de prestar atención a la música. El paisaje se vuelve un blur continuo.

En otra ocasión estábamos escuchando música con la luz apagada. Tienes que comprender que ya hacía días nuestro contacto era más intenso, le digo. Estábamos al borde de un acantilado, nuestros pies apenas aferrados a la orilla pero nosotros ya estábamos listos para saltar. Así, en la oscuridad, comenzamos a quitarnos la ropa.

A huevo, dice Demetrio. Desde que comencé a relatarle mis asuntos con Román no dice más de dos palabras. Tiene los labios secos. El velocímetro marca noventa millas por hora. Yo sólo espero que no nos crucemos con alguna patrulla.

(...) Y yo sentía que nuestras palpitaciones, nuestra respiración, marcaban el ritmo. Pronto pude sentir su verga dura contra la mía. Sin ropa de por medio. La fricción nos hacía sudar bien cabrón.

Qué más, pregunta Demetrio, su pie firme sobre el pedal del acelerador. El velocímetro marca noventa y cinco millas por hora. La música ya es sólo un zumbido que se confunde con el viento (pp. 63).

Se advierte también cuando Andrés narra uno de los actos sexuales más intensos que tiene con Demetrio, donde parece haber un intertexto con esa clásica imagen filmica de Jack y Rose en su primera experiencia sexual de “Titanic”, siendo el antiguo coche Renault y los espectadores como le lectore en estas líneas, los únicos testigos de sus afectos, flujos y caricias (Valenzuela, 2015):

El asiento trasero del Chevy Nova está cubierto por una cobija que compramos en Billings. Encima estamos nosotros, Demetrio y yo, semidesnudos. El espacio es mínimo pero con él, yo me siento lo más cómodo en las posiciones más incómodas. El parabrisas trasero de pronto me parece una pantalla widescreen, es como ver el mundo a través de las películas en un autocinema.

(...) Con el gusto a Demetrio aún en la boca, me acerco a sus labios y lo beso. Esto parece encender aún más sus ánimos. Me sienta sobre él. No se molesta en quitarme la ropa interior: hace a un lado la tela y desliza su verga entre mis nalgas, poco a poco, sin entrar aún. Northern Lights.

(...) Nuestras bocas son un par de calderas que vierten sus lenguas de hierro líquido. Afuera, la noche es fría y serena pero dentro del carro se podría fundir metal. Si alguien pasara ahora mismo junto a nosotros, no podría ver nada porque se han empañado los cristales con el calor de los cuerpos (pp. 89-91).

De modo que esos elementos literarios a modo de metáforas, imágenes poéticas y sinestesias van tornando la atmósfera en un escenario con un halo mítico, sensual, provocativo; donde su contacto hace trascender en distintas imágenes sensitivas el rejuego erótico de la voz narrativa y sus descripciones, coordinado a la vez, con la apelación que excita la mirada voyeurista del lector al imaginar, paladear, palpar y escuchar sus intercambios físicos o emocionales.

Frida Cartas (2021), por su parte, utiliza rasgos y fragmentos de la comunicación digital o radiofónica y translada a su obra literaria extractos de la escritura de su blog, coloquios de sus talleres sobre género o fragmentos de algunas entrevistas radiales. Su propósito es conectar las encarnaciones de su activismo y labor social en distintas plataformas con los motivos, temas y conflictos de su escritura. Así experimenta con registros y formatos del lenguaje coloquial para ser más íntima y directa con sus lectores. Intenta de ese modo, sugerirles o con-moverles con los elementos autorreferenciales que remarcan su posición política:

Y donde por supuesto Frieda como la arrogante que es, no contestó nada, pero a los días publicó una entrada en su blog donde les regalaba algunos tips, y decía:

*Los feminismos no necesitan de hombres sino de hombres que dejen de ser hombres, dije hacia días por la radio y ya me están pregunte y pregunte en un fraileo masivo que cómo, a ver cómo. ¡Mmmmm que la canción! Quieren todo peladito y en lo boca, caray. Bien que tienen «imaginación» y son «creativos» para hacer bromas, chistes, comentarios misóginos, acosar sexualmente y demás, ¿no? Pues piénsenle tantito, autocuestiónense honestamente todo lo que les enseñaron educaron como normal natural. Y chance hallen maneras. Acá algunos ejemplos simples (solo porque me puse kitsch del género).*

*—Deja de sentarte con las piernas abiertas al grado de invadir el espacio de la otra persona, y como queriendo enfatizar que te cargas unos testículos de melón. Falocéntrico, ridículo.*

*—Deja de sentir que el espacio público es tuyo, que lo «conquistaste», porque eso es mentira, te hicieron creer que es tuyo; deja de salir a la calle sintiendo que todo te pertenece y tienes poder.*

*—Deja de «admirar» la «belleza femenina»; nadie está pidiendo tu juicio, las mujeres no se visten para ti. Deja de acosar.*

*—Deja de ser caballeroso y poeta, e intelectual, excusándote en la educación, los buenos modales, la ciencia, la academia, las artes, bla bla bla; nuevamente. Deja de acosar.*

*—Deja de acosar. Por si no te queda claro, repito: Deja de acosar sexualmente (pp. 55-56).*

Anzaldúa, intercala de igual manera citas de disertaciones teóricas de reconocidos investigadores del género y la sexualidad, composiciones poéticas suyas o de otros autores. Los textos compilados en “Chicanas deslenguadas” (2020) son introducidos o finalizados con fragmentos de canciones populares, de parlamentos de personajes fílmicos, aforismos e imágenes floridas. De ese modo refuerza sus demandas con la herencia y contra los poderes

hegemónicos, como una de sus subalternas, que desde diversos registros culturales y de entre ellos los lingüísticos, sirven para abogar por la emancipación de las mujeres terciermundistas en distintas situaciones de desventaja frente a la matriz heterosexual blanca y capitalista:

*El cruzar del mojado / Illegal Crossing*

“Ahora sí ya tengo una tumba para llorar”, dice Conchita,  
al reunirse con su madre, a la que no conocía,  
justo antes de que ésta muera.

— De la película de Ismael Rodríguez,  
“Nosotros los pobres”<sup>24</sup> (p.61).

(...)

Ya a mitad del terreno  
les vendió el traidor Santa Anna,  
con lo que se ha hecho muy rica  
la nación americana.

¿Que acaso no se conforman  
con el oro de las minas?  
Ustedes muy elegantes  
Y aquí nosotros en ruinas.

— Del corrido mexicano:  
“Del peligro de la Intervención”<sup>25</sup> (p.56).  
(...)

---

<sup>24</sup> Tomando su propia nota es válido entender que “*Nosotros los pobres* fue la primera película que era verdaderamente mexicana y no una mera imitación de las películas europeas. Hacía hincapié en la devoción y el amor que los hijos deberían tener por su madre y cómo la falta de esos sentimientos llevaría al envilecimiento de su carácter. Esta película dio lugar a toda una generación de películas sobre madres devotas e hijos ingratos.

<sup>25</sup> De su propia nota: Vicente T. Mendoza, *El Corrido Mexicano*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1954, p. 42 (citado en Anzaldúa, 2020, p. 56).

No soy invencible, te digo. Mi piel es tan frágil como la de un bebé. Soy huesos quebradizos y humanos, te digo, soy un brazo roto. Ta eres el filo de la navaja, me dices. Hazlos cagar del susto. Sé el holocausto. Sé la Negra Kali. Escúpeles a los ojos y nunca llores. Oh ángel rota, tira el molde, remienda el ala. NO seas piedra sino el filo de la navaja y quema con la caída<sup>26</sup> (p. 39).

Usa como respaldo las opiniones o tesis de algunos teóricos para cuestionar los prejuicios que se han colado en su sociedad y otros preceptos que refuerzan aún el imaginario popular desde las letras de composiciones musicales. No obstante, también utiliza estas intertextualidades para reflexionar sobre el poder que ejercen los pensadores y escritores al recrear los mundos posibles literarios desde la autonomía y *subjetividad comunal* que intenta deconstruir esos ejes de desigualdad y opresión o plantear espacios de agencia para estas alteridades.

Semejante a ella, Prenda del Alma (2021) hilvana en cada párrafo de su ensayo creativo, su experiencia sexoafectiva frente a los tabúes y mitos que han conformado el imaginario sobre el SIDA con la apreciación de algunas obras y autores en Latinoamérica que recrean situaciones de vulnerabilidad, opresión y lucha en su escritura:

Después, mi vida como lector siguió homosexualizándose de forma aleatoria, circunstancial y afortunada. Compré *El beso de la mujer araña*, de Manuel Puig. También había personajes gays. En esa novela no había sida evidente, aunque las marcas sociales y discriminatorias sobre un joven argentino homosexual estén ahí. Ese libro me llevó a otros, y supe que los gays escribían sobre ellos mismos, algunos con mucha seriedad, como Thomas Mann, otros de forma muy libre y cínica, como Virgilio Piñera, Reinaldo Arenas o Luis Zapata. Pero no había encontrado textos que tomaran al toro por los

---

<sup>26</sup> “-Entrada en el diario, solsticio de verano de 1978” (citado en Anzaldúa, 2020, p. 39).

cuerños. El toro es el sida y los cuernos son la muerte, hasta que encontré *Poesida* del poeta mexicano Abigael Bohórquez. Después encontré *Salón de Belleza*, de Mario Bellatin. Y encontré, un libro que destaco entre el resto, *Loco afán: Crónicas del sidario* de Pedro Lemebel.

En las crónicas que integran *Loco afán*, supe que cuando alguien muere de sida tiene malestares aleatorios, padecimientos que destruyen el cerebro, el estómago, los pulmones, fiebres delirantes. Gracias a ese libro supe que un marico muerto de sida, sigue teniendo nombre, rostro, familia e historia. (pp. 85-86)

Esto le sirve para documentar los afectos que ha experimentado con algunos asuntos que le rodean a esta enfermedad y todo el contexto discriminatorio, de vigilancia o castigo que originan o sostienen los discursos científicos y médicos, frente a los horizontes de expectativa literarios descubiertos con sus lecturas al diferir de estas ópticas biopolíticas y presentar formas alternas del conocimiento, del contacto, placer y dolencias de los cuerpos. Así aprende a confrontar los miedos o violencias que ha introyectado desde el discriminación a que son destinados muchos como él, por su homosexualidad y a cuestionar los prejuicios infundados sobre las comunidades de enfermos de SIDA.

El performance corporal también viene a mezclarse con el texto híbrido en las imágenes recreadas por Lia (2021), quien nos interpela con una prosa epistolar y reflexiva, cargada de un fuerte lirismo sobre la emancipación trans\* y cual si sus transiciones simularan fenómenos medioambientales. Con estas confluencias genéricas pareciera expresar los vínculos sensoriales y afectivos de las personas trans\* con la diversidad de los territorios que habitan, los lugares que ocupan en el mundo y las maneras de transformarlo en un espacio para la convivencia:

Siempre que pienso en las lágrimas que derramamos  
las mujeres trans por rabia, por tristeza, por alegría y  
por placer me devuelvo al cielo. Llorar es uno de los  
actos más políticos y ancestrales que nos acompañan

hemos hecho porque cada lágrima un mundo posible  
que se habitado con ternura. Una manifestación de la  
profundidad que nos habita y nos permite sanar  
colectivamente.

Y de dónde viene el llanto?

Señora cuando se extraña, cuando nos quitan a una de las nuestras (...)

Nuestro llanto trans cruza las fronteras y desarrolla  
nuestra resistencia, en él se encuentra el monumento  
viva de nuestras heridas que después de ser agua  
salada se convirtieron en memoria, eco, ternura y una  
potencia que la resiliencia hace de nuestro dolor el  
inicio de esta fuerza colectiva que nos mueven y nos  
mantiene vivas (2021).

La resiliencia de las vidas trans\* asoman en los fragmentos poéticos como ejemplos de sus movimientos y fugas para sortear las opresiones y obstáculos que les impone la sociedad y sus regímenes. Indica con ello Lia, la importancia de trascender el individualismo y buscar la sororidad, con cuya fuerza combaten las violencias a que están expuestas constantemente cual si después de un peligro renacieran de forma lenta y por ciclos de renovación. Sin embargo, en otras líneas pareciera que el empuje de sus redes o comunidades arrasara de manera tempestiva e incluso mítica contra esas agresiones para abrirse paso desde la agencia:

Las nubes se hacen de pequeñas gotas de agua y de  
cristales suspendidos en la atmósfera que cuando  
se derriten, estallan y se convierten en lluvia. Las nubes  
dejan ir sus infinitas formas cuando entregan su llanto  
a la tierra y el hecho reverdecer. Vuelven a nacer  
después de llorar y el cielo siempre está, aquí cobij en

las tareas. Siendo su refugio.

Qué formas se encuentras en las nubes que te

acompañan en este momento?

Nosotras somos como ellas. Siempre en movimiento.

Cambiando con la velocidad de un parpadeo y siempre presentes.

Amanecemos,

Atardecemos,

- Anochecemos.

- Caemos.

Y volvemos a salir (2021).

Así mismo Vásquez (2017), combina en su poemario y primer libro, algunas ilustraciones que ocupan la portada y sus páginas interiores desde la creatividad de José Moisés Cerero Arellano; quien fue desde su infancia testigo del proceso de transformación personal del poeta. Acompañan cada conjunto de los poemas que aluden a su transición genérica y corporal con imágenes de rostros, cuerpos y objetos para dialogar en unos casos con el arraigo a su propia raíz y a su familia. En otros, los intenta transgredir y se representan en las imágenes esos caminos, sus obstáculos y aciertos para abrazar su anhelada realización genérica:

## Imagen 2

*Ilustraciones sobre la transición genérica y corporal del poeta Daniel N. Vásquez, de su sujeto lírico de “Poesía en transición” (pp. 14, 26-27, 37)*



Fuente: Imágenes de José Moisés Cerero Arellano tomadas de Vásquez, D. N. (2017) *Poesía en Transición. Pez en el Agua.* <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Si se observa del mismo modo en la retórica de los textos, la manera de nombrarse e identificarse de los sujetos personajes, es descentrada porque buscan indagar más que en sí mismos en las conexiones con otros, en las experiencias compartidas. Los autores aplican recursos que alteran la sintaxis y simbolizan esas desorientaciones o reorientaciones formales mediante la elipsis, en las rememoraciones de épocas pasadas que marcaron un hito en sus transiciones sexuales o genéricas. Utilizan la metáfora, la metonimia, la prosopopeya y el epíteto, entre otras figuras de comparación para calificar de manera extraordinaria su visión del mundo, los sucesos que les acontecen y dejan huellas de amor, ternura o incluso de tragedia; por los afectos que les vinculan a otros copartícipes de sus historias.

Pero igual son textos, que no siempre tienen un acabado de corrección editorial estricto, sino que omiten letras o las intercambian con otras que trastocan el uso del género gramatical, para plantear desde las impropiedades sintagmáticas o gramaticales, otros sentidos y mensajes, como la riqueza de la vida misma en el lenguaje literario, su diversidad. Con lo cual intentan

validar o reforzar la transgresión al discrimin o imposición normativa, homenajear el hibridismo y fluidez que muchas veces los performan.

Con todas las innovaciones ideo-temáticas y estructurales hasta ahora mencionadas, se expresa ese proceso de transformación del cuerpo textual en una agramaticalidad que lo ubica fuera de los patrones sintácticos o en una estética posestructural frente a los textos canónicos. Sus motivos y texturas se vuelven así heterogéneas y cuestionan hasta algunos dogmas literarios tratados en la academia; familiarizan a los lectores con otras lecturas y prácticas de apreciación alternativas.

### **3.2 Detonar el imaginario social en rupturas espacio-temporales con lo in/habitable**

En segundo lugar, me ocupa entender desde el siguiente epígrafe cómo se configuran en esas narrativas el tratamiento del espacio y el tiempo. De modo que se pueda analizar cómo son las condiciones materiales, circunstancias o atmósferas que componen sus historias; qué relaciones de poder sugieren o suscitan con sus acciones y cómo ellas les orientan sobre unos sitios, sujetos u objetos y otros no. Me motiva comprender en qué tiempos discurren sus voces o enunciados, si se inclinan a relatar o ambientar sus tramas en un tiempo cronológico o si esto también presenta alternancias que indican una posición política e ideológica con rupturas que detonen el imaginario de le lectore.

Al poner el cuerpo en la escritura o extenderlo mediante ella, los autores trasladan vivencias anecdóticas que han marcado su trayecto identitario. El espacio donde conviven estos enunciadores está configurado en traslaciones por distintas épocas de sus existencias, sobre todo en su adolescencia o temprana juventud y los sitios o territorios que cohabitieron como deriva de sus subjetividades, corporalidades y prácticas flexibles:

Fue un puñetazo que me tumbó no al diván, sino al pasado, a toda mi vida atrás hasta entonces, a muchos años ya vividos: a mi infancia, mi adolescencia, mi educación escolar, mi carrera, mi familia, el inicio de ese matrimonio ahora en terapia (porque yo me casé, ah, con firma ante el juez y el corazón hinchado de romanticismo y ese amor de novela,

que tanto enferma y duele sí, pero que una no conoce hasta que lo tiene enfrente) (Frida Cartas, 2021, p. 15).

Unas veces las referencias espaciales nos permiten ubicarles en entornos familiares, escolares, hogareños y en otras son territorios de evasión; donde se expresan y actúan de forma desinhibida, sin estar bajo la vigilancia o normas de cada una de estas instituciones que pueden servir como tecnologías o mecanismos de control. Así son los casos de las alusiones a la adolescencia donde no solo comenzaron a sufrir con más dolor la discriminación en el seno familiar, sino en la escuela y en su propia comunidad. Tal es el caso de “Bato” como se ha leído en fragmentos citados anteriormente, pero también en los renglones de “Chicanas deslenguadas” en la voz de Anzaldúa (2020):

En esta batalla por el poder, se mezclaban su culpa de haberle dado vida a una niña marcada "con la sefia", y pensar que me haba hecho víctima de su pecado. En sus ojos y en los ojos de los demás me vi reflejada como algo "raro", "anormal", "CURIOSA". No vi otra reflexión. Incapaz de cambiar esa imagen, me retiré a los libros y la soledad y me alejé de la gente. Durante todo el tiempo que crecía me sentía como si no fuera de este mundo. Un ser ajeno de otro planeta -me dejaron caer en el regazo de mi mama. ¿Pero con qué motivo? (...)

Pero yo sabía que los primeros vaqueros fueron mexicanos, que en Tejas éramos más numerosos que los anglos, que las estancias de mi abuela fueron robadas por el anglo voraz. Sin embargo, entre las páginas de estos libros, tanto el mexicano como el indio eran bichos. El racismo que después reconocí en mis maestros y jamás podría ignorar, lo encontré en la primera novela de vaqueros que leí. (p. 30)

Aunque pareciera que los primeros sitios son cómodos, porque es donde convergen los sujetos con las personas que legalmente deben cuidarles y protegerles, guiarles de modo asertivo en su desarrollo; las periferias o sus márgenes son los que funcionan como lugares seguros.

En los primeros espacios no se sienten al amparo de las normas sociales, sino todo lo contrario, se perciben constantemente juzgados por estas. No obstante, buscan o construyen un espacio propio, pero acompañados de personas que les inspiran confianza y les son empáticas. Por lo general, conviven con amigos íntimes o sujetos con quienes comparten afinidades o las mismas opresiones étnicas, sexo-genéricas, socioeconómicas y etarias:

Cuando era niño y había que ir al campo, solía quedarme horas sentado frente al Río Bravo, viéndolo sucederse siempre, mientras mis primos jugaban a las escondidas o a las trapis. Me maravillaba la idea de que nunca fuera el mismo río. Cada vez que lo visitara o que metiera los pies en la orilla, sus aguas eran nuevas. Ahora el río está muy seco, rara vez hay corriente. En su lugar hay un triste canal de concreto que sirve de trinchera a los mojados que huyen de la migra. Qué antinaturales son las fronteras. Las físicas y las metafóricas. Me parecen horribles, obscenas. Un atentado contra la humanidad. Siempre he rechazado la idea de la patria, sentir orgullo por un pedazo de tierra en el que naciste por puro accidente. Pienso que uno mismo construye su patria. Tal vez parezca ingenuo, pero yo creí que eso hacíamos Demetrio y yo, que construímos juntos. No sé bien qué, pero este viaje, de algún modo, parecía levantarlos cimientos de algo. (Valenzuela, 2015, pp. 104-105)

En otras tantas veces, diría que, en la mayoría, el espacio recreado es el propio cuerpo de los sujetos y así como la escritura les sirve para nombrar sus subjetividades, les acompaña como el primer relieve del territorio donde se gesta su proceso identitario, un espacio que poco a poco van reconquistando, arrebataéndose al sistema y a su explotación como recurso del capital:

Al modificar mi apariencia se modificó mi cuerpo, y por lo tanto se modificó mi mundo, o dicho exactamente el mundo que intentaron sembrarme/configurarme durante tantos años. Cambió mi entorno inmediato, y por lo tanto yo cambié también mi hogar. Llegó a él más color, nuevos objetos. Mejoré mi cama, doté mejor mi cocina, mi baño ya

no tuvo espacio para tantas piezas y artículos que ahora poseía. Me dí a mí hasta por pintar imágenes de raíces, árboles y plantas sobre las paredes (Frida Cartas, 2021, p. 114).

Así aparecen en el mapeo de sus geografías las dificultades e impotencias que les aquejan frente a la diferencia con los estereotipos corporales establecidos:

Odio que me llame Flaco. Adoro que me llame Flaco. Mi cuerpo siempre ha sido causa de inseguridades. He sido flaco desde niño: al principio no era algo que me pesara, pero claro, a los doce años, mi delgadez se sumaba a que mi cuerpo atravesaba esa etapa enrarecida en la que aún no se desarrolla bien. Así que fui objeto de todo tipo de burlas. Tenía además la ceja muy poblada, tanto que casi se unía en el entrecejo. Una ocasión, regresando del recreo, entré al salón de clases y descubrí que algún compañero había colocado el cepillo del conserje en mi asiento. Todos le hablaban por mi nombre y a mí, a partir de entonces, comenzaron a llamarme Cepi (Valenzuela, p. 60).

Estas quejas se intuyen también en las confesiones de los versos de Vásquez (2017), sobre las cadenas normativas que aprisionan su figura y pretenden tornarla semejante a sus dictámenes, en el desaliento que sufre cuando expresa todo este pesar desde el poema “En medio”:

En éste malformado haikú

sin sílabas congruentes que describan mi cuerpo.

En estas manos que sostienen páramos exquisitos

-para la vista de otros-

de piernas entrecruzadas que esconden al sol naciente.

En estas letras con formas desconocidas,

ajenas a la mesa de parto que ha visto nacer ensangrentados

los recovecos de mi figura.

En este lugar ajeno a todo aquel que me nombra

a imagen y semejanza de mi taxonomía.

En este lugar deformado,

-oprimido-

en el que se suspiran otros mundos ajenos a lo real.

Desde aquí grito mi nombre,

lo repite el eco,

lo devuelve el cielo,

lo vomito en medio del aliento etílico

de aquellos habitantes de las sombras

Desde aquí te llamo,

apiádate de este suplicio convertido en mujer

por los dioses protectores del mundo.

Apiádate y vuelve a tu morada,

a este lugar imperfecto,

a esta piel vacía y sin nombre.

Ya te he guardado un lugar para

-Por fin-

morir juntos. (p. 31)

Este fenómeno se percibe en el miedo o la incertidumbre que menciona Prenda del Alma (2021, p. 86), al creer su cuerpo vulnerable ante el contagio del SIDA en cada encuentro con otros cuerpos mediante el acto sexual y a pesar de todas las precauciones tomadas, como se leyó más arriba. No obstante, el cuerpo como territorio explorado o conquistado por los sujetos también es nido para las emociones y deseos que les suscitan atracción hacia otros:

Me atemorizaba la idea de tener sexo y enfermarme, o peor aún, tener sexo con un hombre e irnos, juntos y sin escalas, al infierno. Pero eso no me detenía, yo pensaba cómo se verían todos mis compañeros desnudos, quién tendría el pubis más peludo, quién

tendría las nalgas más bonitas. En lo privado de mi mente no había enfermedad ni condena, lo enfermizo y lo punitivo estaba afuera (Prenda, 2021, p.84).

Es el lugar propicio para celebrar las satisfacciones de apreciarlos o la autocomplacencia en las transformaciones que han hecho de sí mismos; siendo estos los ámbitos sensitivos ideales para disfrutar del erotismo e incluso del sexo consensuado, de sus alternativas:

Comencé entre otras cosas a conocer partes tan nobles y sensuales de mí y mi cuerpo, que cargándolo durante años ni sabía que existían. Comencé a conectar mi exterior con el interior que a gritos nunca me dejaron escuchar nítidamente. Resumidamente hice lo que más tarde, en un taller sobre autonomía sexual que imparto, menciono como la sala 4D para mirar nuestro género (desgenitalizar el sexo, desagenciar el cuerpo, desarraigarn el deseo, destruir el mandato). Eso hice (Frida Cartas, 2021, p. 30).

Otro recurso literario expuesto en las descripciones es la carga simbólica de los objetos que escenifican los espacios, pues los configuran o están cargados de afectos como la nostalgia, el miedo, el orgullo, la incertidumbre, la rabia, la alegría y la esperanza. Aunque algunos les recuerdan las discriminaciones sufridas, otros les sirven como una especie de envestidura que los cubre de gloria y regocijo, es el ejemplo del espejo, la vestimenta, los zapatos, el brillo y sus maquillajes. De igual forma los distintos tonos cromáticos que adornan las paredes de sus habitaciones hasta los productos que utilizan para ambientarlas y las esencias para aromatizarlas, para despertar todos los sentidos. Los objetos y sus valores sensitivos trascienden el utilitarismo y dotan a la escritura de imágenes poéticas impactantes, pues les permiten también expresarse con propiedad y determinación:

Agreguémosle que ahí sí con frecuencia había papel para secarse o limpiarse, y desde luego espejos, espejos, ¡espejooooooooos! Me encantan los espejos. Entrar gracias a Frida Frida a los baños de mujeres fue hermoso.

Hermoso satisfacer una necesidad fisiológica bien tranquila, y luego poder mirarme en un espejo y ver si me gustaba igual o un poco más que cuando había salido de casa con todo lo que me arreglé allí para mí mismo, porque yo no soy millennial pero sí vanidosa.

A primera vista los espejos pueden considerarse el mandato para verse bonitas para el mundo, la, la, la... pero gracias a ese tiempo que ahí «se pierde», una puede observar a las otras, sentir empatía, sonreír entre mujeres, e incluso se puede detectar si a alguna le pasa algo o está en dificultades, y no es intuición, es real, tangible, se mira, se siente (Frida Carta, 2021, p. 45).

Los entornos donde se permiten ser y actuar por sí mismos son disruptivos en la medida de que aun presentando rasgos de precariedad, miseria, soledad y re/exclusión, les sirven para ser creatives y buscar alternativas de supervivencia, en palabras de Halberstam “aprender a vivir con poca luz” (2018), desde la que les queda y, aun así, florecen, abren otros horizontes de expectativas, como lo enfatiza le personaje de Frieda en algunas líneas:

A mí me fue imposible gritar. Me es imposible. A mí me enseñaron que las mujeres vienen del planeta del silencio y que no tienen voz (por fortuna este devenir transexual me lo ha podido sacar de lo cabeza, y ahora además de cuerpo, de mujer, y de revolución, soy voz) (Frida Cartas, 2021, p. 21).

En otra arista estética de los elementos literarios analizados en las narrativas de los escritores, los hechos de los sujetos se ambientan mediante altercados temporales que combinan pasado y presente. En unos casos el tiempo discursivo no parece una preocupación constante en quien narra o comunica su sentir, sino un momento de sosiego y paz anclado también en la trama contada, de meditación sobre el recorrido hecho y no tanto en lo que está por venir, lo previsible. No pretenden llevar el control de la enunciación de los hechos, sentimientos o las atmósferas, sino que, para soltar esas cargas, intentan dejarse llevar, fluir. Son instancias donde la quietud o lentitud proponen jugarle una mala pasada a las políticas de la producción y de consumo, a la matriz capitalista y su capacitismo por la “lógica del trabajo” (Halberstam, 2018, p.

27), para dar cabida a la realización personal, a la concientización de sus sentires, o de otras y sus demandas, a men de las prescripciones bio-geo-políticas como lo expresa Andrés:

Yo quiero ser paciente con esto, Demetrio. Con lo nuestro. Estoy súper consciente de que todo individuo construye su identidad en tiempos distintos, de formas distintas. Aunque ahora mismo el camino no sea claro, me doy licencia de perderme. Demetrio camino. Demetrio inabarcable. Demetrio incierto. Así voy contigo, caminando a ciegas y pateando latas. Dándome el tiempo de conocer tus esquinas, tus intersecciones y tus callejones sin salidas porque en esta situación no hay brújula que me pueda dar el norte. There ain'tno Google Maps for this road (Valenzuela, 2015, p. 87).

El tratamiento del tiempo de la historia se encuentra por lo general en el pasado, se aprecia a modo de recuerdos como sus conflictos en la niñez y la adolescencia principalmente, pero en correlación a los sucesos políticos de sus geografías, las inseguridades que les planteaban:

Nací un otoño del 96, en un pueblo de Jalisco. Nací quince años después de la primera publicación científica sobre el sida. Después de los miles de homosexuales muertos que se enfrentaron a una enfermedad innombrable e invisible. Nací después de que la sociedad decidiera que el sida era un padecimiento exclusivo de hombres homosexuales. En mi infancia y adolescencia escuchaba la palabra sin saber ni imaginar lo que significaba, pese a mi ignorancia, sabía que era algo malo, algo grave, algo que yo no quería tener. Sida era una palabra de cuatro letras que encerraba un misterio peligroso, algo que nadie me explicaba. Crecí con esa duda y muchas otras. No conocí a nadie a quien pudiera preguntarle, ¿qué es el sida? Tampoco pude preguntar sobre los niños y mis ganas de estar cerca de ellos, de besarlos. Mi infancia fue un bosque de risas sembradas en las dudas (Prenda del Alma, 2021, p.83).

En sus textualidades expresan también las ansias de sublevarse a sus mandatos de control como se ha podido comprender en los fragmentos anteriores y lo expone la misma Frieda, quien a modo de carta, diario o testimonio comunica los recuerdos que recopila desde la infancia

hasta su devenir en la persona trans\* que habla. Se aprecia por las remembranzas que realiza a modo de flash back en un trance intertextual con las reflexiones que tuvo de la recepción del documental *Men for one day*:

Hace días vi el documental Man for a day, y fue simplemente esclarecedor. Así que voy a intentar poner aquí toooooodo lo que ahora está saltando en mi mente como fuegos artificiales. Y os aviso que será largo, para que se prevengan, o lo dejen aquí. Están a tiempo de huir y no sentirse ofendidxs. Siempre tuve claro que, aunque nací con un pene no era un hombre, y que al no sujetarme tampoco a los estereotipos de género femeninos y mucho menos al esencialismo genital, jamás podría llegar a ser una mujer como se conoce en esta sociedad patriarcal. (...)

Pero nadie me preguntó qué sentía yo, y lo que es peor, nadie me informó nunca que tales o cuales rasgos o etiquetas no son realistas y no determinan la forma cómo nos sentimos las personas. Y que eso que se cataloga como femenino no es la feminidad de una de una mujer, sino el ser femenina que los hombres han construido para ellas, a conveniencia y función de ellos. En esta cinta, Diane Torr, que es activista de género, lleva al extremo precisamente esta farsa social de representar un papel en el mundo heteropatriarcal. Los roles masculinos de hombre y los roles femeninos de mujer. Los únicos aceptados y «normales» (Frida Cartas, 2021, pp. 17-18).

Este rejuego con el pasado y las genealogías que les permiten hacer desde su presente, desde donde enuncian los narradores, provocan el examen de sus archivos ocultos, recuerdos, añoranzas e inseguridades para luego ser desbloqueadas. Ese recapitular les hace comprender mejor todo lo que les ha acontecido y aceptarse en el recorrido de sus transiciones, de las influencias y contactos con las personas de quienes las han heredado o con quienes las han compartido.

Lo expresan cuando están interpretando de manera autónoma sus cuerpos y percepciones emocionales o somáticas; sea por la exploración en lo oculto o reprimido de sus

deseos y atracciones hacia otros debido a las normas sexo-genéricas que les han impuesto; sea en el reconocimiento de sus rasgos identitarios para intentar la pertenencia a un grupo social o para renegar de él en la representación de las transformaciones que ocupan sus corporalidades:

Pero sobre todo comencé a observar mi cuerpo, a escuchar mi cuerpo, a repensar cómo lo usaba, cómo lo había usado y cómo me gustaría usarlo en el futuro. ¿Y qué puede un cuerpo? Hubiera preguntado resumidamente en ese instante Baruch Spinoza, sin embargo, la forma más inmediata que hallé yo fue decir adiós al coitocentrismo, ese clásico mete y saca, saca y mete... y nomás, vendido como el máximo de un placer sexual, y el único sexo posible o de mejor «calidad».

(...) Y con ello, si mi vida sexual no era muy activa, a partir de ahí no dejó de ser menos activa, sino que se volvió casi nula. Pero a mí me dio el tiempo suficiente para reconocer mi cuerpo. Para reconciliarme por así decirlo, con él. A mirarlo más allá de un espejo. A darle su justo valor más allá del sobrevalorado sexo. A tocarlo palmo a palmo con la sensibilidad de tocar algo que nos dirá quién es y qué siente, porque nos tiene confianza y desea compartirse con nosotros (Frida, pp. 29-30).

Sea para invocar momentos de sus historias de vida que a modo de genealogías que les ayudan a descifrar todos los motivos provocadores de sus vínculos socioafectivos y que les permiten a manera de comunión, ser un cuerpo social que ha llegado a las épocas actuales pugnando por la justicia. Una colectividad que hoy en día aboga por tener una voz, un ser y existir propios, como nos indica Prenda del Alma (2021) en su relatoría:

Llegué a la información sobre el VIH de la misma forma que llegué al sexo: por mi propia mano. Tenía catorce o quince años y me gustaba leer. Sabía buscar información en internet y ya estaba seguro de que dos hombres podían tener sexo entre sí y disfrutarlo de manera extraordinaria, por más contranatura que fuera (p. 84).

El presente como temporalidad sitúa a los sujetos hablantes en un momento de autonomía identitaria y de empoderamiento, pero no desde la concepción hegemónica que indica ese fetiche

de estabilidad emocional y triunfo profesional o financiero semejante al paradigma heteronormativo. No, les ubica en un estado de autoconocimiento, de vivir con una mirada crítica a las violencias sufridas por sus intersecciones y, por tanto, convocan en modo indicativo, a la emancipación por las causas que todavía mueven sus luchas políticas:

Yo estoy con lo que amenace a nuestra opresión. Estoy con lo que nos rompa las ataduras sin matar y mutilar. Estoy con lo que sea y con quien sea que nos saque de nuestras Vistas limitadas y despierte en nosotros los potenciales atrofiados (Anzaldúa, p. 42).

Se expresa en la reflexión metaliteraria que hace Andrés cuando rememora con Demetrio las expresiones extraverbales en el despliegue emocional y somático que tuvo un compañero, conmovido por la lectura de una obra en su salón de clases, cuando eran más jóvenes. Así relata y reflexiona, tratando de liberar las ataduras genéricas de los deseos sexuales y los roles que nos asigna la heteronorma desde más pequeños, como eslabones de su cadena de control y clasificación de los cuerpos, sus prácticas y sentimientos:

Lo puso a leer uno de los pasajes más cabrones de la novela. Ya de entrada el pobre no era el mejor lector, y la escena descrita lo hizo tartamudear, ¿te acuerdas? Estaba sudando, yo pienso que de no ser porque estaba frente al grupo, no hubiera podido contener una erección. A lo que voy con esto es: una novela es capaz de conmover y hasta de excitar a una persona, sin importar su orientación sexual. Si las circunstancias son adecuadas, todos somos capaces de responder a un estímulo. Ese es el poder de la literatura. Actuar sobre estos impulsos no nos hace menos hombres o mujeres. No nos hace unos enfermos, tal como sentirse perturbado por Lolita no convierte al Zapata en pedófilo. Y ojalá las sociedades pudieran comprender mejor esto. Todos seríamos más felices si nos sacudiéramos los prejuicios y sentir, ¿no crees? Darle libertad al instinto. Al final, lo verdaderamente inmoral son los límites, Demetrio. Lo verdaderamente antinatural es no transgredir (Valenzuela, 2015, p. 76).

Ese presente discursivo, siguiendo a Ahmed (2019), les orienta en un contexto actual de inconformidad e ira frente a todas las opresiones que siguen padeciendo sus semejantes, de manera que los enunciados realizan reclamos y promueven prácticas decolonizadoras en pos de un cambio radical. Sus demandas exigen respuestas inmediatas y proyectan esos sentimientos como actos de protesta.

Se presenta también como anhelos y probabilidades, como las válvulas de escape a los esquemas capitalistas necropolíticos y de asimilación identitaria o de exterminio. Es una extensión de sus solicitudes actuales previendo la conservación de sus logros y deseos, se manifiesta desde sus cuerpos, estilos y proyectos de existencia para el amparo propio de sus vidas, identidades y prácticas.

Es el proceso en el cual siguen construyendo sus lugares en el mundo, con más apertura hacia otros y a sus alteridades, en la fluidez que les permite soltar las ataduras de los roles sexogenéricos, racistas y clasistas. Es el tiempo que les orienta a continuar estrechando lazos, abrazando y protegiendo a quienes les acompañan o les necesitan, para ejercer su devenir libertario en este mundo cada vez más globalizado y neoliberal.

En el momento final de estas interpretaciones importa contextualizar entonces, las micropolíticas de habitabilidad y las posturas éticas que reivindican las vidas de los sujetos en las narrativas para contar en sus propios términos sus historias, hacer eco en otros y resonar como una colectividad con voz y agencia.

Con los ejemplos literarios citados y sus correlaciones desde planteamientos *queer/cuir* en los motivos y rupturas espacio-temporales, no solo se ponen en tela de juicio las pautas coloniales del ser, estar y saber trasladadas a la escritura literaria, sino también el poder, lo que hacen desde una ética distinta ante los patrones canónicos, especialmente desde el “arte queer del fracaso” de Halberstam (2018, p.19) y la risa como “mecanismo de resistencia” (Ortiz, 2022, p. 247).

Si se tiene en cuenta la unidad de sentido, cada una de estas obras se gestan y perviven en entornos no académicos, sirviendo como voceros de “ámbitos disyuntivos culturales” que, en los márgenes de esos dominios, recrean estéticamente “mundos intelectuales conjurados por los perdedores, los fracasados, los inconformistas, los insumisos” o aquellos denominados también como raros (Halberstam, 2018, p.19).

Sus estrategias o modos de habitar el mundo a menudo funcionan “como plataforma para el lanzamiento de alternativas” (Halberstam, 2018, p.19), generan nuevas rutas de interpretación. A pesar de parecer absurdas o no suficientemente conceptualizadas desde la heteronorma, exhiben “saberes desde abajo” que no operan con las jerarquías o científicidad exigidas por los sistema de dominación epistemológicos (Halberstam, 2018, p.22). Intentan, por el contrario, mostrar desde lo empírico, fenomenológico y etnográfico otras prácticas de socialización.

Por las modulaciones en primera persona, el estilo directo y autoreferencial, el intimismo del coloquio que establecen con sus lectores cuando expresan o cuentan sus tramas, sus conflictos, por cómo responden a los mandatos de dominación que intentan sojuzgarles. Así, ansían hacernos entender que “en cierto sentido, debemos desaprender nuestros saberes, de modo que podamos cuestionar de nuevo luchas y debates que creímos arreglados y resueltos (Halberstam, 2018, pp. 22-23).

En consecuencia, su propuesta estética se podría analizar desde la “baja teoría”, un modelo de pensamiento que más que buscar el fin en sí mismo, plantea que nos desviemos y que consideremos el perdemos como una oportunidad para encontrar otros senderos. Aunque esas posturas nos parezcan “un deambular por lo imprevisto, lo inesperado, lo improvisado y lo sorprendente” (Halberstam, 2018, p. 27).

La ignorancia e ingenuidad también nos ayudarían en este peregrinaje conceptual, pues evitan que estemos predispuestos y comencemos a interpretar otros mundos posibles con los añejos prejuicios o esquemas preconcebidos. Como “la historia dominante está llena de los restos de posibilidades alternativas” que no siempre son expuestas de manera pública, por representar

todas los poderes y voces que han estado en pugna con esas hegemonías; no siempre se han difundido, visibilizado o reconocido. El trabajo de le intelectual subversive como receptore, será descifrar o describir “las líneas de existencia que estas posibilidades han imaginado y abandonado” (Halberstam, 2018, p.32).

Por tanto, el fracaso como modo de vida donde se desenvuelven les sujetes desde el prosaísmo, la reflexión o lirismo en cada página compartida por los autores de este corpus literario, evoca posibilidades de realización que se disocian de los mandatos dominantes y en otro sentido plantean un “dejar de ser” como una “relación diferente con el saber” (Halberstam, 2018, pp. 34- 35). Es notorio cómo en estas obras, el entorno y ambiente de los personajes denotan una situación de precariedad y para sobreponerse a la discriminación, exterminio o extractivismo, aglutinan sus intenciones y actos mediante relaciones análogas, colectivas o en comunidad.

Siguiendo estos sentidos de encontrar luz en la oscuridad a que son comúnmente relegades les sujetes, podríamos explorar como otra ruta de interpretación la fealdad o rareza, como nos sugiere Favian Giménez Gatto en su escrito “Reír de otro modo...Variaciones sobre lo grotesco” (2022, p. 30). En esas líneas nos comenta que lo grotesco y cómico más allá de la burla y la compasión cuando se expresa en lo ajeno, pueden ser alternativas escópico-afectivas donde les sujetes son atravesados por el deseo. Así funciona como el registro de la vida y sus grietas, en las potencias de esas marcas más que en sus inserciones; como un agenciamiento impersonal y particular frente a las convenciones hegemónicas de la belleza (Giménez, 2022, p. 30).

Por lo tanto, se apreciaría el atractivo de la belleza inusual, atípica e irregular como una rareza fuera de lugar, una desviación del orden; lo cual nos incita a orientarnos sobre esos patrones de dos maneras distintas, identificándonos con unos y alejándonos de los otros considerados feos. Pero la monstruosidad puede que la tengamos más cerca de lo que creemos, pues al explorarla o interpretarla también nos acerca al reflejo que construimos de ella. Entonces

por qué no hacerlo con una sonrisa que nos reorienta a la extravagancia para andar en sus límites y acercarnos a sus transgresiones (Giménez, 2022, pp. 31-32).

En tanto la ambición de universalidad del capitalismo tardío, muchos textos literarios clásicos, canónicos y curriculares dejan fuera a aquellos que no asimilan sus estrategias civilizatorias. Sean escritos desde subjetividades y corporalidades subalternas, disidentes y decoloniales que operan transgrediendo las metanarrativas modernas y sus ideales como los casos de nuestros autores y obras. De ahí que el transgredir los límites nos dirige hasta el límite de su ser y a encontrarnos también en nuestras pérdidas al explorarlos (Giménez, 2022, pp. 33-34).

Lo grotesco desde su accionar artístico en estos casos, puede hacernos reflexionar sobre los desvíos, las distorsiones, disparidad y perversión de las formas. Con todo romperíamos los límites culturales contradiciendo lo que es “conocido, propio o normal” y cuestionaríamos la estigmatización y la normalidad, por sus significados de lo que es existir fuera de la norma y lo que es la norma (Giménez, 2022, p. 27).

Pensaríamos en cómo observamos el cuerpo y sus límites, para comprender sus despliegues e indeterminaciones en el tejido de sus imágenes e imaginarios con una postura optimista, entendiéndolo en un estado de empoderamiento y agencia, en la gracia que produce su autorealización desde la anormalidad (Giménez, 2022, p. 39).

Si usamos como correlato la sonrisa y en una especie de delicadeza nos hacemos cercanos e intimamos con la alteridad de lo grotesco, más que un gesto caritativo o generoso, sería delicado, cómplice incluso abrazar la abyección. En contra del rechazo tradicional al que estamos convocados por los patrones hegemónicos de belleza o de la estética, como sucede desde el giro grotesco, nos permitiríamos encarnar la misma monstruosidad (Fabián Giménez Gatto, p.43).

De ahí que en estas escrituras la risa se muestra como un mecanismo de resistencia en el devenir de las prácticas corporales de los sujetos y en las comunidades subalternas donde se

integran. Se manifiesta en la defensa de los territorios conservados por elles y en contra del extractivismo, sea cultural, económico, científico, profesional, material u otro; como en los grupos de ayuda de Anzaldúa (2020) y otras escritoras de la disidencia sexo-genérica y negras terciermundistas, las mujeres que orienta Frida Cartas (2021) en sus talleres de género o las infancias trans\* con quien Lía (2021) también hace redes de apoyo.

Siguiendo el análisis de Le Breton en “Rire. Une antropologie du rieur” (2018), Raquel Ortiz-Ledesma en “La risa como semilla de la resistencia” plantea entender la risa en escenarios distintos a los comunes, como un escudo contra la angustia o el miedo para restaurar el vínculo social amenazado (p. 243). Así al confrontar la serie de violencias y opresiones de quienes les denigran, les sujetes emplean la risa para sortear la adversidad y evitar hundirse en la desesperación y la tristeza; practicándola como un mecanismo de autocuidado (Ortiz, 2022, p. 247).

Al decir de este punto de vista, la risa opera en tres vertientes para significar la resistencia, la primera comoertura de comprensión al mundo, la segunda como respuesta al miedo y la tercera como risa trágica. Desde allí se comprenderían a las personas oprimidas en posiciones de autonomía, reconocimiento, empatía y agencia más que de víctimas, como se suele tratar de comprenderlas con la visión heteronormativa.

En el primer punto la risa favorece el aprendizaje de otros conocimientos en tanto enjuicia preceptos y acciones, a modo de ironía que realza el orgullo y la superioridad ante los sistemas dominantes. Desde el segundo ángulo, la risa es una reacción valiente ante la intimidación, un acto de conservación de la dignidad y de soberanía ante un destino contrario. Desde la tercera óptica, es un trance de esperanza porque ofrece sosiego y distancia ante la opresión, para soltar las cargas, andar con el peso más ligero (Ortiz, 2022, pp. 251-252).

Como acto reivindicador del discurso, el lenguaje desde la retórica de estos textos se emplea a modo de retruécano, hipérbaton, como hipérbole, ironía y sarcasmo de las convenciones criticadas en cada fragmento ya citado con anterioridad. Como se ha podido

apreciar en los ejemplos textuales, les autores dotan al discurso de cierta comicidad o burla, para convertir esos equívocos en actos contrargumentativos a los principios heteropatriarcales. Se intuye cuando Frieda reflexiona sobre uno de los experimentos sociales que hizo para deconstruir algunas pautas que estereotipan “el ser femenina” (Frida Cartas, 2021):

E) Pero el shock no paró ahí en precios y modelos, diseños y marcas. Para la reproducción del estereotipo de género de que las mujeres somos delicados, suaves, frágiles, femeninas y tenemos piel extraída del pétalo de una rosa, tanto los calzones, los fines, los pantalones que siendo igual de mezclilla, ¿adivinen? Son más delgados, menos ásperos, menos resistentes, más suaves en textura, más cómo decirlo... ¡exacto! Delicados. Porque para que un estereotipo se cumpla en este mandato social no basta con decirlo, se logra desarrollando antes un rol de género, y para ello no solo nos han socioconfigurado el cuerpo y hacernos creer que la sexualidad (que además reducen siempre a la genitalidad y la cogedera) emanada de él, es natural.

Naturalísima pues, ya que las mujeres nacen delicadas, suaves, frágiles, débiles, usted no vaya a pensar lo contrario, y menos le dé por indagar, cuestionar y comprobar con las herramientas tecnológicas de su propio cuerpo, lo contrario. No vaya a descubrir sobre todo si es hombre que lo mismo da enunciarse marika, queer, disidente, cuerpa diversa o unicornia, y negar tres veces en un seminario o marcha como Judas que el género no existe porque es ficción, y solo basta con enunciarse contragénero, radical, o cualquiera de las antisistemas marcas patentadas arriba mencionadas, e ir de nihilista por la vida si... justo por la vida esa corporalidad va muy campante y desenfadada con sus boxers de hombre, sus jeans de hombre, sus calcetos de hombre... y pretende revolucionar o cambiar algo (p. 50).

Se vuelve un discurso contestario frente a los prejuicios, discriminaciones y violencias a que son sometidas por ser, estar y actuar fuera de su orden. El discurso, se transforma de las anteriores enunciaciones de vergüenza, inseguridad y exclusión, en evocaciones tiernas o de

orgullo para protegerse haciendo redes colectivas, pero también en un acto enunciativo de reivindicación y rabia, por aclamar los derechos que no les son permitidos, por juzgar a quienes todavía les incriminan o matan (Prenda del Alma, 2021):

La primera vez que tuve sexo con un hombre pensé en las pústulas, en las diarreas, en los morideros, en la enfermedad. Ese momento, que debía ser erótico, emocionante y personal, se volvió un collage de imágenes ajenas, despersonalizadas y atemorizantes. Tenía miedo de los hombres, de su cuerpo, de sus enfermedades. Pese al pánico, la histeria y el síndrome de persecución viral, el sexo siguió. Una noche, un buen amante y yo tuvimos sexo sin protección. Piel con piel, mi sangre acarició su sangre. Apenas amaneció, pensaba en la enfermedad, en las enfermedades. Una tormenta de ideas y miedos que sólo pudo disipar –meses después- una prueba de sangre. Con el sobre en la mano y el resultado negativo, pensaba en la suerte, en las posibilidades, en los riesgos... Y ahora, a pesar del condón, de los tratamientos, de la evolución biomédica, cierto miedo sigue ahí, como una sombra, una marca, un accesorio que nos condiciona el amor y la vida (p. 88).

Con el afán de hacer justicia social Muñoz (citado en La Fountain-Stokes, 2014) vinculaba en sus obras ensayísticas las intersecciones de la cultura, la política y la diversidad sexual, con particular énfasis en ejemplares de artistas contemporáneos minoritarios. Así defendía la práctica intelectual anticapitalista, antihomofóbica, antitransfóbica, antirracista y antimisógina como una extensión de su lucha en aras de una transformación. Se valió de conceptos como “la identidad-en-la-diferencia” y “la identidad-en-proceso” de la feminista chicana Norma Alarcón, así como del marco crítico de la “desidentificación”, un tercer proceso que asumían los sujetos subalternos LGBT (principalmente negros, asiáticos y latinos) frente a la identificación y la contraidentificación o el rechazo de identidades hegemónicas o posturas de opresión (citado en La Fountain-Stokes, 2014).

Esas rutas de análisis le permitieron elaborar en su segundo libro, *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity* (NYU, 2009) algunas de estas ideas, insistiendo en que todavía no vivimos en la época de lo queer y siendo lo queer una potencialidad no alcanzada. Es por lo que reflexiona en su tercer libro sobre el tema del “brown affect” (el afecto marrón o trigueño) o “feeling brown” (el sentimiento marrón) al comentar cómo la desidentificación y el acto de sentirse “brown” (fuera de lugar, melancólico, minoritario, de un color que no es ni blanco ni negro en un contexto racializante y racista) son estrategias de sobrevivencia que acompañaban la visión de la utopía como espacios de posibilidad para estas personas.

Así, en los mundos posibles que recrean los autores del coprus literario analizado hasta aquí con pautas de los estudios culturales, feministas y *queer/cuir*, refleja ese reinventarse o dejarse fluir. Además, se interpreta desde la diversidad, la alteridad, la existencia y relaciones socio-sexoafectivas flexibles como en la trama de Andrés y Demetrio, dos amigos que se hacen amantes en la despedida de soltero del último solo por el deseo de experimentar también esos afectos (Valenzuela, 2015).

Se comprende cuando Anzaldúa (2020) prefiere desde la voz enunciativa resonar con las escritoras negras tercermundistas ante tantos tipos de feminismos de sus escritos híbridos. Se intuye con el testimonio reflexivo de la enunciadore de Prenda del Alma (2021) en su ensayo creativo, al promover seguir cuidándose, amándose y practicando el sexo, aunque los tabús sobre el SIDA hagan parecer más vulnerables a los homosexuales frente a la sociedad neoliberal.

Se reconoce en la enunciación de Frieda (Frida Cartas, 2021) que al transicionar hacia una imagen femenina y ser denostada por su exmarido, tuvo como acto de despecho volcarse, intercambiar en el amor para/con sus mascotas. Se identifica en la sujete lírica de Vásquez (2017), que por sus dualidades identitarias intenta reconciliarse con su feminidad antes de despedirla y tomar otra identidad.

Se aprecia también en el lirismo de Lía (2021) cuando compara el existir y activismo trans\* con las nubes y encarna en los ciclos del agua su reinención y militancia. Se precisa en el

arrepentimiento de la hermana de Bato cuando hojea su diario y descubre facetas que sus prejuicios no le permitían apreciar por el giro afectivo de ternura que agrega Alarcón (2015), entre otros matices y recuerdos sensitivos que le despertaron el amor y la complicidad con las otras identidades, aun cuando parecía ya tarde.

Todos estos sujetos, enunciadores directos o no, intentan salirse de las lógicas binarias del sistema y aunque presentan una identidad genérica nombrada por algunas categorías ya supuestas, sus roles no se corresponden siempre con los impuestos, sus proyectos de vida tampoco y menos los destinos de su trayecto en el mundo. En las tramas que hemos leído, la mayoría de los sujetos se reapropian de sus historias de vida, las reconfiguran soltando las cargas y opresiones con que han existido y aprenden a vivir en la soledad, entre sus miedos y con otras.

Unas veces son resilientes al llenarse de fuerza y valor para seguir enfrentando la cotidianidad frente a un mundo que las agrede constantemente, abriéndose espacio a “codazos discursivos”, como dijo Anzaldúa (2020), pero también a encontronazos con el sistema si comparten el dolor y la rabia con otras, si la transforman para salvar otras vidas haciendo redes y colectivas. En algunos momentos les con-mueven las violencias impuestas o introyectas; en otros, les impulsa hasta solo las ganas por vivir y disfrutar de la simple existencia, como una disruptión más a la capitalización de los cuerpos y sus necropolíticas de reproducción y utilitarismo.

En los vínculos físicos y sentimentales con otros sujetos suprimen las ansias del poder para no colocarse en una posición privilegiada cediendo a la libertad y a la aventura. En sus contactos y afectos abrazan lo anormal, lo antinatural e inapropiado de sus corporalidades, dan rienda suelta a sus deseos y se desapropian de los esquemas heteronormativos para plantear otras prácticas socio-sexoafectivas.

No tientan a la suerte ni al destino, se posicionan en sus límites, se lanzan al precipicio de sus incongruencias para transitar en libertad. Así se relacionan de forma consensuada y en contraposición a las jerarquías occidocentristas en que son tradicionalmente presentados los

personajes, como en las antagónicas categorías de héroe/antihéroe o triunfo/fracaso, parecen más seres humanos, personas con múltiples intenciones, conflictos y aspiraciones. Intentan convivir a pesar de las diferencias, hacer redes de apoyo, aunque el final de sus tramas no parezca cerrado ni feliz según las etiquetas y pautas sociales, sino inconcluso, desacuerdo, fluido.

#### **Capítulo 4. La experiencia educativa desde la intervención-acción pedagógica**

Respecto al diseño metodológico y la planeación de la secuencia didáctica que ilustró las actividades de mi intervención-acción pedagógica, referiré a continuación los procedimientos y pasos antes, durante y después de su implementación. Lo realizo con el objetivo de mapear la experiencia educativa en el salón y comprender sus transgresiones, efectividad o límites.

De forma que sirva este recuento para describir y analizar cómo y hasta dónde apliqué la Secuencia didáctica antes diseñada para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes participantes. Empero, como ética del cuidado institucional, de los docentes y estudiantes que colaboraron o participaron en la investigación me reservaré su identidad real y utilicé una simbología donde cada persona está identificada por P y un número de la lista del grupo, al describir mis experiencias en el desarrollo de la intervención-acción pedagógica.

Para lograr el emplazamiento institucional con el propósito de efectuar mi intervención acción-pedagógica, seleccioné una universidad pública del Estado de Querétaro. En primer momento, me comuniqué con la Coordinación de mi Maestría para tener la aprobación de las instancias competentes respecto a La Carta de Presentación del Tema de tesis que trabajaría en un Taller de lectura literaria sobre la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana, además de la Carta de aceptación con la que se me autorizó implementarlo.

Así mismo, me acerqué a varios docentes del área humanística de esa universidad para encontrar un grupo estudiantil de pregrado que me sirviera como grupo cautivo o muestra no probabilística intencional Otzen & Manterola (2017, pp. 228-230), pues como expliqué en la reseña del marco metodológico a inicios de la tesis, necesitaba que los participantes contaran

con algunos requisitos para el tipo de intervención que iba a realizar. Entre los docentes de su claustro, hubo una persona que se ofreció a cederme un espacio y horas de clases en una materia, relacionada con pedagogía y que impartía a un grupo de estudiantes de los primeros años de una carrera humanística.

Al conversar sobre mis sesiones de intervención-acción pedagógica me dio su aprobación y acordamos que me encargaría de desarrollar la mayor parte de un bloque de su materia conexo al aprendizaje y desarrollo en la etapa adolescente, puesto que tenía una estrecha relación con la temática de mi taller.

En ese sentido, yo trabajaría estrategias de lectura que trataran el tema de la identidad, el sexo y el género en esa etapa etaria, por la forma en que los adolescentes comienzan a intentar integrarse a los grupos sociales y a diferenciarse de otros de forma más consciente, a independizarse un poco de los patrones y hábitos familiares y a experimentar o defender sus puntos de vista con más osadía.

Con esas pautas los estudiantes-participantes de mi taller podrían conocer y problematizar la complejidad de sus subjetividades, imaginarios y prácticas corporales, las de sus posibles estudiantes en el futuro. Mis actividades servirían para enseñarles desde una perspectiva *queer/cuir* a trabajar de forma más flexible y emancipadora estas nociones.

Mediante esas herramientas, podrían desarrollar un pensamiento crítico de los patrones o mandatos discriminatorios del sistema sexo-genérico y comprenderían otras alternativas de habitar el mundo que coexisten junto a ellos mediante la resistencia, la negociación o la ruptura.

Al respecto, se comprometió a darme todo el apoyo y respaldo en las actividades que iba a realizar y a incluir los resultados de la actividad final que yo haría con los estudiantes-participantes en su evaluación de la materia, de modo que ellos se sintieran motivados y comprometidos con mi taller.

La preselección del corpus literario para desarrollar el tema del taller durante la intervención-acción pedagógica fue posible por la revisión en las redes, sitios y blog digitales que

promueven la lectura de literaturas emergentes en Latinoamérica relacionadas a la disidencia sexo-genérica. Además, me ayudó a lo sumo, la formación teórico-analítica que tuve durante mi segundo y tercer semestres del posgrado en la MEEL, por leer e interpretar ejemplares semejantes en la materia de le docente Nivs con una perspectiva transdisciplinaria de la literatura.

Sus clases no solo favorecieron el reconocimiento e integración de textos que encarnan estas experiencias sexo-genéricas en mi marco de referencia lectora, sino que abrieron mi horizonte de expectativas desde un enfoque posestructuralista porque, aunque se han escrito, publicado y promovido desde espacios subalternos y al margen del canon literario académico, subvierten los esquemas tradicionales de lectura y generan la formación de un pensamiento crítico en sus lectores.

De ahí que compuse el corpus literario que he venido mencionando a lo largo de esta tesis tales como “Hacia las luces del norte” de Ángel Valenzuela (2015), “Poesía en transición” de Daniel Nizcub Vásquez (2017), “Chicanas deslenguadas” de Gloria Anzaldúa (2020), “Un cielo entero para trans\*formarnos” de Lía García (2021), “Tríptico de nuestra enfermedad” de Prenda del Alma en “Relatos víricos| Antología Seropositiva Volumen I” (Colect., 2021) y “Cómo ser trans y morir asesinada en el intento” de Frida Cartas (2021) (Ver figuras 1 y 7).

Pero debido al tiempo del que disponía para insertarlos en el bloque curricular sobre el desarrollo y aprendizaje en la adolescencia, decidí reducirlo y solo utilizar fragmentos textuales de cada obra que tuvieran una relación intertextual con el texto “Cómo ser trans y morir asesinada en el intento” de Frida Cartas (2021), que ocuparía el debate en casi todas las sesiones del taller, por resultarme entre todos los demás, una obra significativa para trabajar el enfoque *queer/cuir* durante la *lectura subversiva* de mi alternativa metodológica. La persona docente con quien estaría compartiendo mi intervención-acción pedagógica me invitó a una de sus clases por si antes de comenzar a intervenir, quería familiarizarme un poco con el grupo y sus dinámicas, a lo cual accedí y en lo que sigue comento qué apreciaciones hice de esta experiencia.

#### **4.1 Apreciar el nuevo contexto educativo desde la observación-participante**

Antes de realizar la primera sesión de la intervención-acción pedagógica, asistí a una de las clases de la persona docente para familiarizarme con los estudiantes-participantes y comprender la dinámica que utilizaba en pleno proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo. Allí apliqué la técnica de investigación y recolección de datos Observación-participante y registré mi experiencia observando los siguientes aspectos:

- contexto educativo y condiciones materiales del salón;
- comportamiento e interrelación afectiva de la persona docente y con el grupo, con los alumnos de forma individual y entre ellos mismos;
- orientación de la persona docente hacia el objetivo de la clase y asesoría individual o colectiva a los estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje del contenido;
- utilización de herramientas para el desempeño de la persona docente y de los estudiantes en las actividades y evaluaciones en función de reconocer y comprobar la orientación o el cumplimiento del objetivo.

Ese día la persona docente tomó un tiempo de 10 minutos para explicarle al grupo que yo estaría compartiéndoles mi Taller de lectura literaria en algunos encuentros y encargándome de desarrollar algunas cuestiones complementarias al Bloque 3 Psicología del desarrollo y del aprendizaje (Adolescencia y su desarrollo cognitivo). Luego les preguntó cómo había estado su fin de semana, organizó el salón y tomó la asistencia para hacerles sentir cómodos antes de comenzar a impartir el contenido.

Les recordó que estarían comenzando a tratar el tema de la adolescencia en el desarrollo del ser humano, con ello orientó el objetivo de la clase y les mencionó algunos cambios que se suscitan en la adolescencia. Les preguntó sobre los problemas que comúnmente confrontan los jóvenes en esta etapa mediante la revisión del Trabajo independiente y la proyección de algunas de sus presentaciones digitales sobre el tema. Con el debate generó las expectativas sobre la

importancia de estos asuntos, llamó su atención y les motivó a integrarse a la clase mientras exponían sus consideraciones.

Así garantizó que se estableciera un intercambio respetuoso y ameno con los estudiantes y entre ellos, por el uso moderado de la voz, los gestos y sus desplazamientos por todo el salón, así como por su empatía y paciencia. Les explicó con ejemplos de la vida cotidiana el contenido de la clase, cuál es la diferencia conceptual de pubertad y adolescencia, las características biopsicosociales de los jóvenes, su tendencia a ser idealistas, curiosos y rebeldes. Les comentó también la determinación con que los jóvenes asumen su identidad, cómo manejan el sentido de pertenencia o no a otros grupos sociales, como colegas o amigos, entre otras cuestiones que asoció con la pregunta de su formación personal o vocacional ¿qué podría hacer y para dónde voy?

Fundamentó con ejemplos de estudios científicos y estadísticos algunas crisis que enfrentan los adolescentes para construir su identidad sexual y de género, explicando que muchas veces van aparejadas a las condiciones de testosterona u hormonales, lo cual ocasiona otras transformaciones anatomo-fisiológicas como es el crecimiento de sus extremidades y órganos, el agotamiento y sueño que producen esos cambios.

Razonó sobre los riesgos a que se exponen cuando comienzan a practicar las relaciones sexuales sin protección ni corresponsabilidad, como el contagio de enfermedades de transmisión sexual, el embarazo precoz y las dificultades corporales o emocionales en caso de abortar, parir o ser madres/padres en una etapa de sus vidas donde todavía no han madurado lo suficiente como para desecharlo o para reunir las condiciones materiales mínimas.

A medida que iba comentando estos asuntos les preguntaba sus ideas o experiencias, mostrándose los estudiantes muy entusiasmados, abiertos y participativos. Se notaba la comunicación asertiva entre todos, más cuando indagaba sobre los gustos, vínculos afectivos y valores que más aprecian o les implicaron en esa etapa de sus vidas, incluso desde la experiencia pedagógica que otros argumentaban por haber laborado en la docencia en los niveles secundaria

y preparatoria. Entre los afectos que citaron estaban el desamor, la amistad, la lealtad o traición con/hacia otros, los lugares de preferencia en la ciudad, sus pasatiempos o aficiones.

A la vez, la docente les sugería algunas variantes de ocio, distracción y formación cívica o pedagógica para su sano desarrollo. Reforzó la importancia de la comunicación y socialización de sus inquietudes, miedos y anhelos; su preparación mediante el estudio y la lectura como procesos que les dotan de experiencias gratas y conocimiento para la formación de las aptitudes o habilidades que contribuyen a fomentar el carácter. Enfatizó el rol de ambos procesos formativos en el aprendizaje integral como fomento de su responsabilidad e independencia, permitiéndoles estar cada vez más capacitados para su futuro personal y profesional, en sus casos, como estudiantes de pregrado de magisterio.

En esta ocasión, además de comprender las pautas que establecen para su interacción o clima escolar, tuve la oportunidad de observar algunas exposiciones como respuesta de la tarea inicial. Dos de ellos se hacían bromas sobre sus comentarios de la formación de la identidad, orientación y roles sexo-genéricos o a un tercer estudiante homosexual que integraba su equipo, aunque no parecía que quisieran dañarle directamente con ello, ni que él se enojara, porque respondía con mucha aceptación y orgullo de sí, pero sí lo hacía sonrojado como con cierto pudor.

Sin embargo, sí parecía que le querían hacer sentir diferente o extraño, mientras otra parte del grupo se reía; lo que evidencia que los sentimientos de vergüenza y prejuicios sobre estos asuntos siguen permeando las identidades, cuerpos y relaciones de sociabilidad en las nuevas generaciones a pesar de la apertura que existe hacia otras experiencias, y de las políticas con que se intentan incluir en el currículo escolar.

Estas actitudes me permitieron corroborar la necesidad de tratar en cuestiones de cultura escolar y con más determinación los asuntos del taller, pues esta experiencia fue también un incentivo para animarme a tratar la importancia de la sensibilización, el reconocimiento y la empatía que debía fomentar en ellos para contrarrestar los sentimientos de exclusividad y

legitimación de los patrones hegemónicos sexo-genéricos, por la discriminación ante la diversidad o disidencia que existe dentro o fuera del salón.

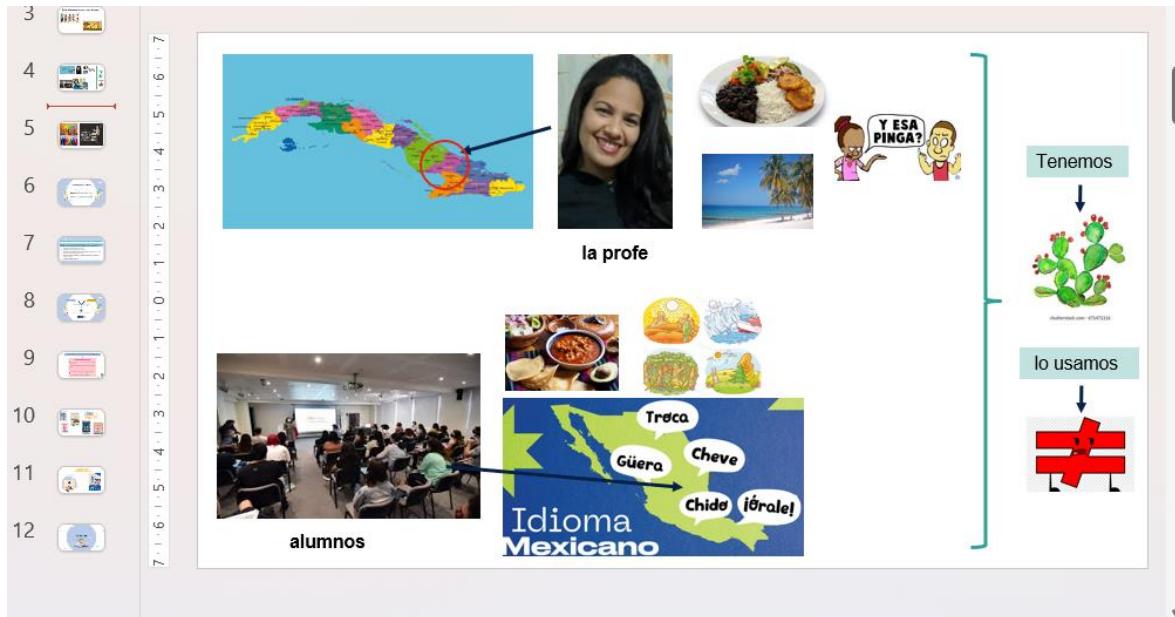
#### **4.2 Contar la aventura escolar con la intervención-acción pedagógica**

Como una cronista en sus primeros descubrimientos, en las líneas próximas presento una relatoría de la aventura escolar que fue mi proceso de intervención-acción pedagógica, planificada y aplicada durante un mes como periodo curricular y dividida en varias sesiones. El lunes de la semana contigua a mi participación en la clase de la persona docente del grupo estudiantil, me encontré acompañada por ella y con su ayuda inicié la organización de todos en el salón, así empezó la primera sesión de la Secuencia didáctica presentada en con anterioridad (Ver tablas 1 y 2).

En un primer momento hice mi presentación y la del Taller de lectura literaria *Soy conmigo, con otros y para convivir* auxiliándome de una Presentación de Power Point como recurso didáctico. Con la cual expliqué brevemente mi origen geográfico, étnico y profesional para especificarles cómo llegué a su encuentro (Ver Imagen 3), en tal caso siendo una académica cubana que cursaba la MEEL y necesitaba de su colaboración para aplicar con ellos la propuesta de intervención-acción pedagógica de mi tesis:

### Imagen 3

Diapositiva 4 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para presentarme junto al taller de lectura literaria y empatizar con los estudiantes participantes.



Fuente: Elaboración propia

Las diferencias de nuestras identidades nacionales, variantes lingüísticas y gastronómicas las utilicé con ejemplos en esa diapositiva para introducir el tema del taller reflexionando sobre la diversidad que pervive en el mundo a pesar de las normativas a las que debemos ajustarnos para convivir en sociedad. Con eso signifiqué la relevancia de su riqueza específicamente en el territorio mexicano y la necesidad de su comprensión y conservación.

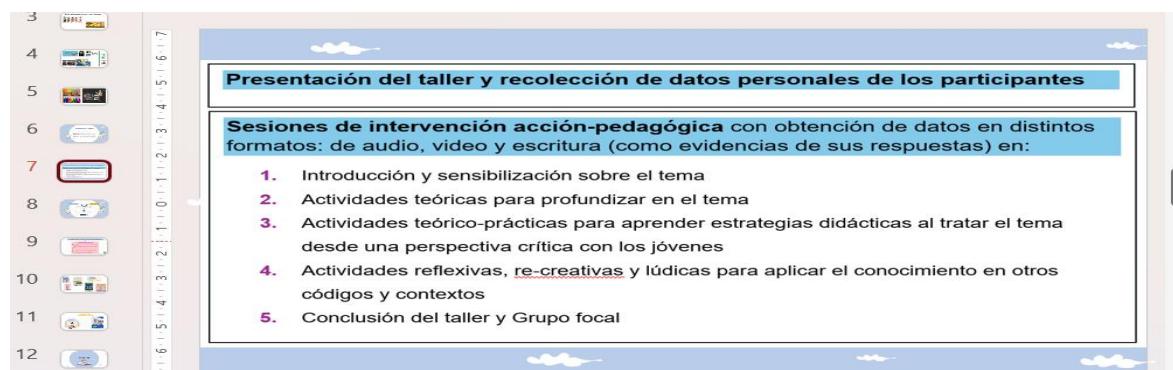
Hice una reflexión del exterminio ecológico que hay en la actualidad donde no solo la flora y la fauna están afectadas, sino que van aparejadas al de los seres humanos en situación de vulnerabilidad, entre quienes sufren múltiples violencias las personas de la diversidad sexogenérica. Razoné con ellos cómo esas problemáticas suceden en gran medida por la ignorancia, falta de sensibilidad o de reconocimientos ante sus formas otras de habitar el mundo y aunque

sean distintas a las que imperan bajo el régimen heteronormativo, también son válidas y recreadas con más visibilidad en la literatura emergente en Latinoamérica.

Les pregunté si conocían obras literarias que trataran estos temas o si las habían leído a partir de su inclusión o no en el currículo escolar y ante sus respuestas negativas, les comenté la particularidad del taller. Sería intentar compartirles lecturas de esas modalidades con la cita de los títulos y autores de los textos que componen el corpus literario, sus orígenes geográficos y motivos fundamentales. Del mismo modo referí los subtemas del taller, objetivos, la dinámica de las actividades y evaluaciones que desarrollaríamos (Ver Imágenes 4 y 5), como se puede apreciar en lo siguiente:

#### Imagen 4

*Diapositiva 7 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para representar la planeación general del taller de lectura literaria*



Fuente: Elaboración propia

## Imagen 5

Diapositiva 10 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para representar los textos del corpus literario a leer y analizar en el taller de lectura literaria



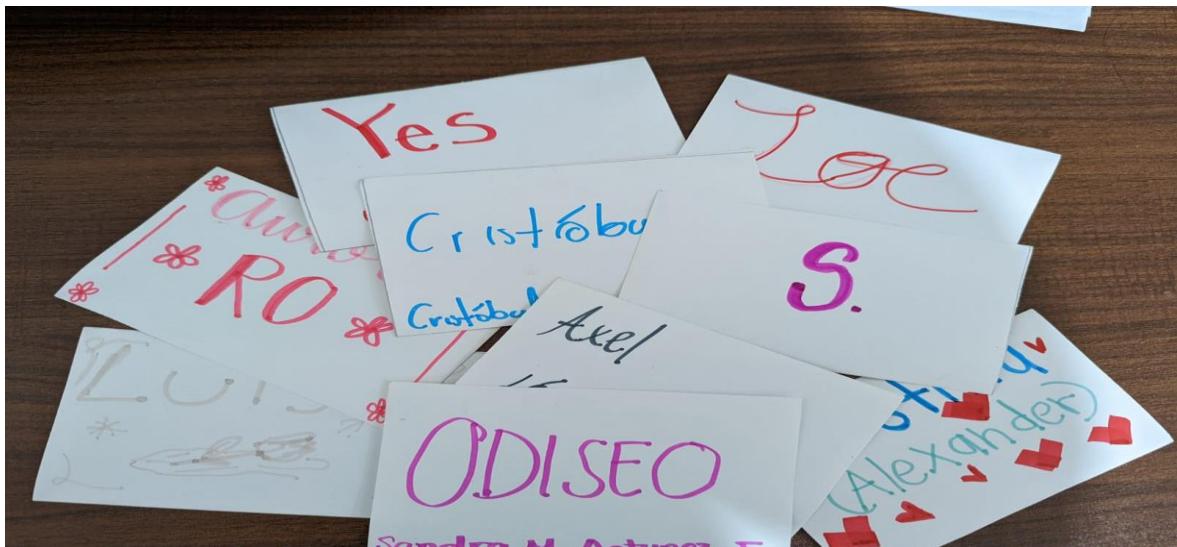
Fuente: Elaboración propia

Acto seguido, les leí en voz alta la Carta de Consentimiento informado que debían leer y firmar quienes decidieran quedarse y acompañarme en esta aventura, siendo todos partícipes y dando su aprobación para seguir con el resto de las actividades del encuentro. Les tomé la asistencia y números telefónicos para incluirles en el Chat Grupal del Taller en la Plataforma WhatsApp por el listado que me facilitó su docente.

Les repartí etiquetas (Ver Imagen 6) para que se las pegaran en algún lugar visible con un seudónimo que quisieran usar para nombrarles en el salón e identificarles en las evaluaciones de modo que su participación fuera anónima como cumplimiento de un requisito expuesto en el Consentimiento Informado para proteger sus identidades oficiales, pero también para que funcionaran como recurso lúdico al permitirles fantasear, imaginar y expresar otras formas de identificarse fuera de la oficialidad, intentando crear un clima de apertura y confianza en el salón:

## Imagen 6

Algunas etiquetas con los seudónimos de los participantes del taller de lectura literaria, usadas como recurso lúdico para proteger sus identidades oficiales, nombrarles e identificarlos en el salón y las evaluaciones.



Fuente: Elaboración propia

Luego les orienté acceder al Chat Grupal del Taller en la Plataforma WhatsApp para entrar al enlace de la encuesta sociocultural que les apliqué como técnica de recolección de datos, donde recogí algunos de sus rasgos personales como nombre y apellidos, edad y género. Así mismo respondieron algunas preguntas sobre sus hábitos y prácticas de lecturas, sirviendo como un diagnóstico inicial de su familiarización con las problemáticas que atendería en el taller, porque indagaba también en sus gustos y motivaciones por la lectura.

Además, la encuesta incluía otras interrogantes sobre cómo, desde cuándo y porqué les afectó leer, les agentes que han estado implicados en ese proceso y sus formatos preferidos. Entre las últimas preguntas debieron comentar qué estaban leyendo y si habían leído sobre la diversidad sexo-genérica en la literatura para mencionar sus títulos. Al terminar el encuentro, les

agradecí su colaboración y nos despedimos cordialmente. Después procedí al registro de la actividad y sus efectos en el Diario de Investigación con las acotaciones planteadas.

En el segundo encuentro, acompañada por la persona docente de la materia y con su ayuda organizamos el salón con un grupo de 22 estudiantes; así comencé la segunda sesión de la Secuencia didáctica con 10 minutos de retraso pues se fueron incorporaron paulatinamente 5 estudiantes más que en el encuentro anterior y para evitar interrupciones que rompieran con la dinámica decidí esperarles. A quienes se nos unieron les pedí leer y firmar la Carta del Consentimiento Informado y colocar sus seudónimos en etiquetas de colores igual que en hice el primer día.

Después les orienté a todos hacer en silencio la primera lectura del texto *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento* de Frida Cartas (2021) hasta las páginas 15 o 30 durante 15 minutos, según les alcanzara el tiempo. Seguido a esto, respondieron algunas preguntas de forma oral que tenía previstas en la planificación, así comentaron sobre un fragmento que les impactó, lo que el título les sugirió y la fundamentación de una frase relacionada, para que efectuaran el reconocimiento temático de la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana.

Al terminar ese momento, les orienté leer el texto *Bato* de Orfa Alarcón (2015) del corpus literario, por el Chat del Taller en WhatsApp e hicimos juntos la lectura expresiva durante 15 minutos para compartir la experiencia de escucharnos al leer y sentir la emocionalidad que transmitía la voz narrativa o el resto de los enunciadores desde el matiz que cada uno imprimía a la lectura. Esta estrategia me sirvió para hacernos conectar desde lo afectivo e involucrarnos en la complicidad de explorar lo que nos iba sugiriendo el contenido del texto.

Les compartí el enlace de la Encuesta digital *¿Será también Bato parte de mi vida?*, que respondieron durante 15 minutos y comentamos de forma oral algunas de esas interrogantes para realizar conclusiones parciales sobre lo comprendido. Con esa encuesta del texto indagué sobre los personajes y los fragmentos que les describen, sus problemas y emociones o las sensaciones que despertaron la sensibilidad en los estudiantes como lectores.

Encuesté el/los tema/s que se derivan de ellos y su relación o no con el texto anterior para que buscaran sus semejanzas. Además, respondieron si habían leído muchos textos con esos temas en la escuela o en otro lugar y por qué. Durante 30 minutos empleé ese instrumento como un diagnóstico inicial de su familiarización con la lectura, temas de experiencias disidentes sexo-genéricas y sus niveles de comprensión lectora.

A partir de sus intervenciones y por coincidir con algunas de sus respuestas orales, expliqué durante unos 20 minutos y con ejemplos de imposiciones lingüísticas, gastronómicas y de la moda cómo las culturas hegemónicas performan la subjetividad y prácticas de las personas orientándolas sobre unas identidades para renegar a otras.

Así comenté que estas prácticas de colonización del poder inciden en las del saber, el ser, hacer y estar en el mundo, por lo que su hegemonía se evidencia también en la selección o listados del canon literario planificado por los agentes educativos e insaturados por otros también en el currículo escolar. De esa manera fundamenté cómo modelan los contenidos de la tradición literaria, dejando fuera a otros textos como los leídos.

En estos casos, especifiqué que los textos del corpus literario que comenzamos a conocer son productos culturales generados por personas de la disidencia sexo-genérica y difundidos desde ámbitos subalternos debido a la discriminación múltiple que sufren por el sistema patriarcal sexo-genérico que ejerce también el epistemicidio sobre el conocimiento y validez de sus historias, para cerrar la reflexión del tema de esta sesión. Después procedí al registro de las actividades y sus efectos en el Diario de Investigación con las acotaciones planteadas y la relatoría de las respuestas recogidas en la encuesta.

En el tercer encuentro, acompañada por la persona docente de la materia me encontré con la dificultad de que los alumnos no estaban a la hora en el salón y se fueron incorporando de a poco, así que en su espera perdí 15 minutos del tiempo que disponía. Además, muchos estaban indispuestos para realizar actividades intelectuales por sus comentarios sobre las largas jornadas

de estudio que llevaban en esa semana debido a los exámenes finales, pues habían coincidido con las fechas planificadas para mi taller.

Unido al horario tan agotador en que tenían los turnos de clase de la materia de las 13:00-14:00 horas y con un ambiente caluroso porque se efectuaba en pleno verano, ocupé el apoyo de la persona docente de la materia, pues tuvo que intervenir y hacer junto a los estudiantes un ejercicio de estiramiento y relajación (Ver Imágenes 7 y 8) para que lográramos que se dispusieran a colaborar y a organizarse mejor en el salón:

### Imágenes 7 y 8

*Fotografías de la persona docente y los estudiantes haciendo ejercicios de estiramiento y relajación para apoyarme en reanimarlos y lograr su disposición a colaborar, además de la organización en el salón.*



Fuente: Elaboración propia a partir de fotografías tomadas para ilustrar una estrategia de motivación en la dinámica de la tercera sesión del taller de lectura literaria.

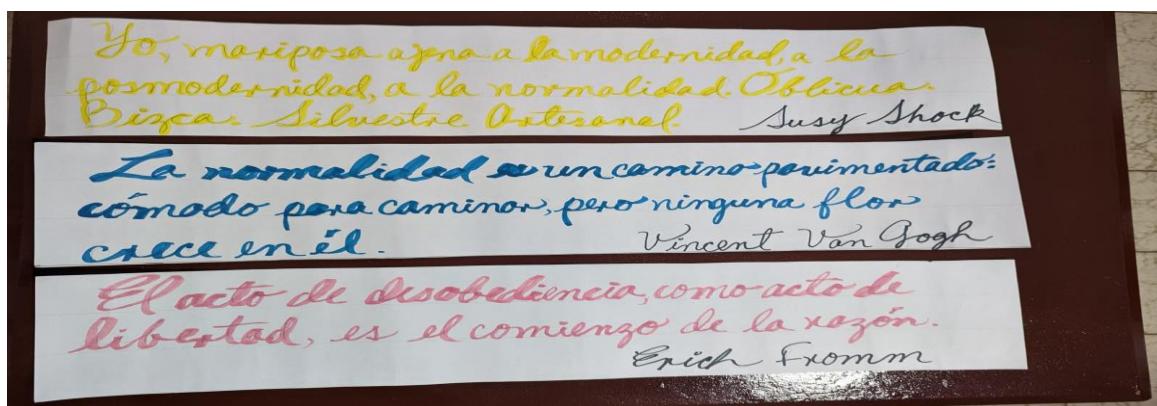
Así que perdí casi 15 minutos más y no pude comenzar con las primeras actividades de esta tercera sesión de la Secuencia didáctica. Tuve que descartar la actividad de motivación del encuentro, donde se reunían en parejas para realizar la lectura en silencio del otro fragmento textual de *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento* de Frida Cartas (2021, pp. 30- 50); a

partir del cual debían extraer sus ideas fundamentales y secundarias relacionándolas a modo de mapa conceptual o genealogía por el intercambio o reflexión compartida.

No pude sensibilizarles sobre las dificultades que significan los transfeminicidios con el uso de los tres epígrafes iniciales del texto de Frida Cartas (2021, p.9), escritos de diferentes colores en tres cartulinas (Ver Imagen 9) que luego de colocadas en la mesa de ellos y leídas, las pegarían en el pizarrón para asociarlas a las láminas de papel con imágenes alegóricas a esas violencias (Ver Imagen 10). Esta estrategia me permitiría realizar una reflexión sobre los mecanismos normalizadores heteropatriarcales y la necropolíticas que ejercen, al decidir coartar la existencia en términos equitativos o la vida de las personas de la disidencia sexo-genérica que no se acoplan a sus patrones:

### Imagen 9

*Fotografía de los tres epígrafes iniciales del texto de Frida Cartas (2021, p. 9)*



Fuente: Elaboración propia con citas del texto Frida Cartas (2021, p.9)

## Imagen 10

Fotografía de láminas con imágenes de personas víctimas de transfeminicidios y estadísticas de otros discrímenes correlacionados en distintos lugares del mundo, México y Querétaro.



Fuente: Elaboración propia con imágenes tomadas de distintos sitios en Internet donde se difunden y registran estadísticas, sucesos o noticias sobre transfeminicidios.

No pude sugerirles explicándoles algunos datos sobre la violencia estructural ejercida a las personas de la disidencia sexo-genérica en el panorama mexicano actual, de entre las cuales las trans\* tienden a ser de las más vulnerables.

Entonces, con preguntas orales rememoré junto a sus comentarios y durante 10 minutos los problemas, conflictos y sensaciones que les dejó la experiencia de lectura de *Bato*, el texto analizado en el encuentro anterior. Así les reorienté hacia el objetivo y contenido de esta sesión, presentándoles el Power Point *QUEER/CUIR... una breve panorámica* para explicar la Teoría Queer/Cuir (Ver Imagen 11).

## Imagen 11

Diapositiva 1 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para panorámica para explicar la Teoría Queer/Cuir



Fuente: Elaboración propia

De esa manera referí en 40 minutos su etimología y variación semántica o sintáctica hasta la actualidad por relacionarle con la emancipación y demandas políticas de las comunidades que le han empleado como una identidad, un campo teórico y una acción subversiva.

Aludí a les teóriques que le trajeron, a algunas perspectivas que se generan de sus distintas concepciones, entre ellas las de la performatividad y tecnologías de género de Teresa de Lauretis (1989, p. 8) como deriva de su relación con la sexualidad de Michel Foucault (Trujillo, 2022, p. 29) en construcciones socioculturales que se proyectan como fijas e invariables por las estructuras hegemónicas del poder, en este caso el patriarcado y las cis-homo-heterosexualidad como régimen sexo-genérico.

Les hablé sobre algunos matices de sus epistemologías y del activismo de varies precursores o agentes en la actualidad. Después les referí cómo desde sus postulados se realizan análisis críticos a productos culturales o relaciones de poder sobre el conocimiento, los imaginarios, identidades y roles entre les sujetos con asociaciones de ejemplos cinematográficos infantiles de

Disney y Pixar, que luego trasladé a algunos ejemplos pertenecientes al ámbito del discurso literario (Ver Imágenes 12 y 13).

### Imagen 12

*Diapositiva 15 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para panorámica para explicar la Teoría Queer/Cuir*

The slide is part of a larger presentation. On the left, there are numbered thumbnails for slides 13 through 17. The main content area contains the following text and images:

Al igual que el **activismo queer**, la **teoría queer** se enfocó en las **prácticas**, las **operaciones de poder** y las **coaliciones inclusivas** basadas en problemas concretos, en lugar de centrarse exclusivamente en políticas de identidad.

Below this text are three photographs: a woman in a green coat at a protest, a group of people marching with a banner that reads "COME OUT OR YOU'RE TOWERED ON THE STREET", and a person holding a pink "QUEER RESISTANCE" flag. To the right of these photos is a large graphic of the word "QUEER" in a stylized, colorful font.

At the bottom center is a circular logo featuring a multi-colored flower-like design with four arrows pointing outwards.

At the very bottom of the slide, it says "Diapositiva 15 de 30" and "Accesibilidad: es necesario investigar".

Fuente: Elaboración propia

### Imagen 13

*Diapositiva 26 del recurso didáctico que me sirvió de apoyo didáctico para panorámica para explicar la Teoría Queer/Cuir*

The slide is part of a larger presentation. On the left, there are numbered thumbnails for slides 26 through 30. The main content area contains the following text and images:

**COLECTIVISMO**  
Halberstam también considera cómo la película de Pixar Buscando a Nemo (2003) difiere de películas de Disney anteriores. Estas a menudo trataban de historias de amor heteronormativo, o de un héroe que usa su poder para devolver el equilibrio a una familia (hetero)normativa.  
Las películas de Pixar a menudo tienen ideales más colectivistas y valoran la amistad sobre las relaciones (hetero)románticas. Véanse por ejemplo los personajes de Monstruos, S. A. (2001).

\*Halberstam examina cómo la olvidada Dory ofrece una manera de resistir a los ideales (hetero)normativos de familia. Dory no puede formar parte de una familia «biológica» convencional porque los ha olvidado, y no puede tener una relación romántica con el personaje masculino porque le olvidaría al instante. En cualquier caso, establece relaciones felices con todo tipo de criaturas, de formas que no están limitadas por la biología, el amor romántico o el tiempo lineal.

Below this text are four movie posters: "La Sirenita" (The Little Mermaid), "SPIRIT - EL CABALLO INMAGINARIO" (Spirit - Stallion of the Cimarron), "Buscando a Nemo" (Finding Nemo), and "Soul".

At the bottom of the slide, it says "Diapositiva 29 de 30" and "Accesibilidad: es necesario investigar".

Fuente: Elaboración propia

Debo enfatizar que para mantenerles atentos tuve que hacer dos descansos y repartirles dulces para reanimarlos, pues volvieron a desconcentrarse por el agotamiento físico o intelectual con que habían entrado esa tarde al salón, y al parecer surtió efecto porque continuaron entusiasmados realizando las actividades previstas.

Al entender la contingencia que tenían por el periodo de exámenes no les orienté la tarea que tenía planificada sobre la comprensión del texto de Lía (2021) y sobre los 10 minutos finales les despedí, pues muchos tenían que tomar el camión para regresarse a sus casas. Luego hice el registro de la actividad y sus efectos en el Diario de Investigación y reorganicé las evidencias digitales como videos y fotos para ilustrar la dinámica de este encuentro.

Para el cuarto encuentro tenía previsto hacer como dinámica del taller una actividad teórico-práctica con el propósito de aplicar el enfoque *queer/cuir* al análisis literario de algunos fragmentos de los textos del corpus y el tratamiento del nivel crítico de comprensión lectora en su primera fase (interpretación); pero debido a la suspensión de la docencia el día coordinado porque coincidió con fechas de celebraciones estudiantiles en su Facultad, tuvimos que posponerlo para el próximo día.

Nos comunicamos vía WhatsApp para reorganizar los tiempos de que disponían y quedó este último encuentro como la única oportunidad para terminar las sesiones del taller, pues no volverían a tener más clases de esa materia debido al cierre del semestre. Por eso tuve que sintetizar las tareas de algunas de sus actividades y combinarlas con las del encuentro quinto y final.

En esa jornada de la tarde llegué al salón con múltiples instrumentos o herramientas, además de los dulces que incluí nuevamente para mantenerles animados, en caso de que continuaran agotados por el periodo de exámenes y el horario de la tarde. Sin embargo, tuve que reajustar todavía más la estrategia de intervención planificada para ese día, porque junto a su docente necesitaban cerrar evaluaciones de la materia que tenían pendientes y me pidieron tomar

30 minutos para ello, comunicándose conmigo una hora antes por vía WhatsApp. No obstante, se extendieron entre 40 y 50 minutos.

Estos imprevistos incidieron negativamente en que pudiera recopilar la información que elles debían proyectar en todas las actividades. Con todo, me dispuse a realizar una actividad recreativa, reflexiva y lúdica de la aplicación del enfoque *queer/cuir* al análisis literario del texto central *Como ser trans y morir asesinada en el intento* de Frida Cartas (2021). De modo que pude implementar el tratamiento de las dos fases del tercer nivel de comprensión lectora crítica, la fase de interpretación y la de extrapolación con las orientaciones y preguntas que les di; además de otras que responderíamos a modo de debate y de forma oral cuando fueran quedando unos 40 o 20 minutos para que se acabara el último turno.

Les expliqué de manera muy breve sobre qué iba a tratar el taller ese día y dividí el grupo en varios equipos de 5 a 6 estudiantes. Les orienté trabajar en conjunto para responder las actividades correspondientes a cada uno, de modo que pudieran aplicar la alternativa metodológica de *lectura subversiva* e incluir sus respuestas en los formatos que les facilité durante una 1hora.

Estuvieron trabajando en cuatro equipos que trataron las relaciones o vínculos de la autora y el texto, la recepción que se ha hecho pública sobre las lecturas de este, las identidades de la voz narrativa y el resto de los interlocutores o personajes con quien convive o dialoga, sus posiciones y demandas. Tuvieron que analizar también las relaciones de poder de los sujetos, sus jerarquías o consensos por los conflictos y las alternativas que han planteado para confrontarlos.

Identificaron algunos rasgos y comportamientos en sus arcos de evolución o transformaciones y la influencia de la transformación del tiempo y el espacio narrativo como categorías que han sido transgredidas desde los patrones genéricos canónicos. Estas categorías literarias las analizaron como productos de la intención estética de la escritora para convocar otras rutas de interpretación e imaginarios. A la vez, debieron percibir en la experiencia estética

de estas prácticas de *lectura subversiva*, las propuestas éticas que emiten por su transgresión dentro del canon genérico literario, así como en las normas sociales que referencian esos mundos posibles.

Analizaron los roles que les sujetos replican, negocian o disputan en medio de esas tramas, sus cuestionamientos al poder, así como la extrapolación de esas reflexiones en su entorno inmediato. Como complemento de sus cavilaciones o respuestas tuvieron que recrear algunas de estas rutas interpretativas en otros formatos y códigos, para fundamentarlas desde el contexto educativo en el que ejercen o ejercerán como docentes. De modo que sirviera como medio o estrategia didácticos para confrontarla en la situación semejante de alguien conocido, desde su empirismo para teorizar con otros saberes o su experiencia educativa.

Cuando pensé orientarles luego de que fueran acabando, que realizáramos un debate en conjunto con la presentación de cada equipo como conclusiones del Taller *Soy conmigo, con otras y para convivir*, con el fin de socializar sus propuestas y construir juntos el conocimiento de esa fenomenología de la lectura, casi se había terminado el tiempo. Por ello no lo hice, ni llevé a cabo el *Focus Group* que planifiqué para tener la retroalimentación de sus experiencias en el taller. Nuevamente tuvieron que salir 5 minutos para colocar sus bolsas en el pasillo de la fila para el camión y por tanto 10 minutos antes para asegurarse.

Frente a esas dificultades me quedó como alternativa compartirles por WhatsApp la liga de una encuesta digital mediante el Formulario de Google y pedirles que la respondieran para recopilar sus experiencias al colaborar y compartir las lecturas. Les agradecí toda su atención, empatía y colaboración y nos despedimos. Después hice el registro de la actividad y sus efectos en el Diario de Investigación, así como la descripción de sus respuestas y las de la encuesta de su experiencia durante el taller.

#### **4.3 Aciertos y retos en los resultados de la intervención-acción pedagógica**

Después de acumular los datos y las respuestas a las actividades realizadas desde formatos digitales, impresos y manuscritos o manuales pertenecientes a las sesiones de la

intervención-acción pedagógica, como relaté en el apartado anterior; les organicé en carpetas digitales numeradas por el registro que había realizado en el Diario de investigación. En las próximas líneas pretendo entonces, ensayar algunas ideas sobre el aprendizaje suscitado en el salón con reflexiones de nuestros intercambios para analizar, discutir y valorar la factibilidad, viabilidad y alcance de la alternativa metodológica aplicada en sus aciertos y retos. El reconocimiento de estas cavilaciones mostrará la interpretación de algunos factores que dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria y la retroalimentación para mejorar la práctica educativa según las experiencias obtenidas.

Con la intención de agrupar los resultados más significativos, tuve en cuenta la aparición de los nombres y apellidos de los estudiantes-participantes en el listado que me había facilitado su docente y su continua participación. Luego comencé a cotejar sus respuestas para discernir la población y la muestra representativa que iba a someter a evaluación por las variables o indicadores descritos en la metodología de esta tesis, dirigidas sobre todo a comparar su desempeño respecto a la comprensión lectora y sensibilización con las experiencias disidentes sexo-genéricas apreciadas en las lecturas en cada sesión.

En consecuencia, de un grupo estudiantil de 30 estudiantes, dieron su consentimiento informado para participar 18. Aunque desarrollé las sesiones de la intervención-acción pedagógica con un cupo variable entre 22 y 27 personas, porque se presentaron indistintamente otras, que desde la segunda sesión completaron una asistencia de 22 estudiantes aproximadamente a las sesiones del taller.

Como requisitos para seleccionar una muestra representativa utilicé la firma de su Carta de Consentimiento Informado, su asistencia a todos los encuentros del taller y la colaboración activa en la resolución de actividades orales y escritas (digitales y manuscritas). De modo que pudiera recopilar su comprensión lectora de inicio a fin del proceso de intervención-acción pedagógica, o por lo menos, muestras de sus reflexiones en cuanto a la apreciación y

sensibilización de los temas y textos analizados, con el empleo de la alternativa metodológica de *lectura subversiva*.

Así de una población de 30 participantes, seleccioné una muestra de 16 estudiantes-participantes de carácter intencional no probabilística, para comprobar su comprensión lectora en los tres niveles literal, inferencial y crítico según su proceso de aprendizaje, así como sus experiencias en la concientización de la disidencia sexo-genérica desde un enfoque *queer/cuir*. Comencé a evaluarles sus prácticas de lectura y su comprensión lectora desde el diagnóstico inicial, su comprensión de la teoría *queer/cuir* y su aplicación de la alternativa metodológica de lectura *subversiva* a los textos del corpus, así como su nivel de comprensión lectora final. Además de retroalimentarme con sus sugerencias, observaciones y cuestionamientos por las respuestas a la encuesta final sobre sus experiencias en/con el taller.

#### **4.3.1 Efectos de la *lectura subversiva* por su aplicación en el entorno escolar**

Con un enfoque cualitativo sobre el desarrollo de la comprensión lectora hasta el nivel crítico de estudiantes universitarios, realicé el siguiente estudio de caso e interpreto los resultados que arrojó comentando los hallazgos de cada sesión y según cada uno de sus objetivos previstos en la planificación de la Secuencia didáctica.

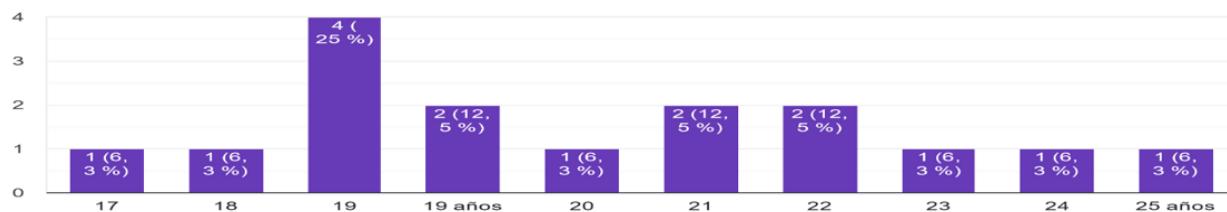
La Observación-participante como técnica para recolectar datos sobre la dinámica del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la materia que desarrolló la persona docente, me sirvió como experiencia para entender la manera de dirigirme al grupo estudiantil. Me sirvió para saber cómo atraer su atención o motivarles por los temas que les causaron curiosidad o conflictos; cómo presentarme, moderar la participación en las actividades que les iba a proponer, mantener la disciplina y conectar en el próximo encuentro con las temáticas del Taller de lectura literaria, al que les iba invitar para que me sirvieran como muestra intencional no probabilística de mi intervención-acción pedagógica.

En la primera sesión logré presentarme con algunos datos personales y en mi rol de investigadora al aplicar la propuesta didáctica de mi tesis de maestría en el Taller *Soy conmigo, con otros y para convivir* en el que les pedí su colaboración. Les presenté, leí y recogí firmado el Consentimiento informado que les comprometía en esta experiencia, mientras les repartía etiquetas decoradas con marcadores de colores para recoger sus nombres y seudónimos. Empleé esta orientación como estrategia lúdica para que imaginaran o fantasearan con formas no oficiales que les identificaran, lo cual les sorprendió y motivó de forma positiva, les entusiasmó mucho, funcionando para estrechar vínculos de confianza y familiarización entre todos.

Así mismo pude exponerles el contenido y dinámica del taller, apliqué la encuesta inicial para recoger datos socioculturales y hacer un breve diagnóstico sobre sus prácticas de lectura. La edad que presentaron osciló en un rango de 17-25 años y el género con 1 persona no binaria, 11 mujeres y 4 hombres (Ver Figuras 14 y 15).

#### **Figura 14**

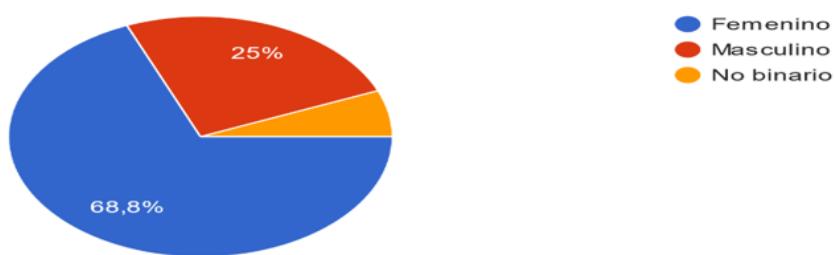
*Gráfico de las edades de los participantes en el taller de la intervención-acción pedagógica.*



Fuente: Tomado de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google.

**Figura 15**

*Gráfico de las identidades genéricas de los participantes en el taller de la intervención-acción pedagógica.*



Fuente: Tomado de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google.

Estos patrones podrían indicar que en la población joven que accede a los estudios en humanidades y letras prevalece todavía mayor número de féminas que de otras identidades genéricas; siendo un rasgo tal vez de los roles profesionales donde se concentran prejuicios sobre la formación y distribución binaria de las personas en la sociedad queretana respecto a los perfiles laborales, tal como reflexiona Frida Cartas (2021, pp. 17-18) cuando explica algunas farsas sociales que sugestionan y obligan a las personas a representar un papel en el mundo heteropatriarcal.

A las preguntas sobre sus hábitos, prácticas, gustos y motivaciones por la lectura respondieron en la mayoría de los casos que cumple una función lúdica o de ocio para entretenerte en sus tiempos libres y evasiva, cuando han sufrido un proceso de duelo o traumático. En esta última idea, expresan que la lectura les sirve en algunos casos de consuelo, para bloquear frustraciones o emociones intensas; en otros, tiene un carácter cognoscitivo porque les sirve para comprender el mundo desde otras perspectivas y horizontes. En menor medida la realizan por un goce estético, al tener en cuenta las propuestas de tendencias literarias

o novedad artística de estilos escriturales si se analizan desde las funciones de la lectura que especifica Bernal (2011, pp. 7-11).

La encuesta estuvo dirigida a indagar también sobre los agentes que han estado implicados en el desarrollo de su formación lectora y la mayoría coincidió en que han sido personas cercanas en los períodos desde la primera infancia hasta la adolescencia. Unos comentan que estuvieron motivados por sí mismos con la curiosidad ante los libros ilustrados que conocieron en la niñez; otros, por sus familiares o personas más próximas como la hermana, padres o amigos en la etapa adolescente con los ejemplares de sagas fantásticas o de terror que apreciaban y compartían. Los docentes aparecieron citados en el menor de los casos y relacionados por el contacto con la literatura mexicana desde su carrera universitaria.

Esas incitaciones hacia la formación y costumbres lectoras provienen más de sus entornos personales que desde la academia, lo cual refuerza la idea de Martin (2012) y Christine H. Leland, Jerome C. Harste y Mitzi Lewison (2021) al explicar que dentro de esta se ofrecen pocos espacios donde leer sea un acto de autonomía, empatía con lo alterno y subalterno respecto a la flexibilidad del currículo escolar. Donde los docentes y gestores escolares carecen de estrategias socializadoras de la lectura en base a los procesos de promoción y animación, para desdoblarla en el rol tradicional de los docentes en la construcción de lector masculino como apunta (Littau, 2008; Sardi, 2020); porque se continúa asociando la lectura con una práctica eminentemente intelectual y se sigue enseñando desde un enfoque purista (Leland, Harste & Lewison, 2021).

Son posturas que no permiten establecer vínculos afectivos a partir de la apreciación estética de las lecturas e intereses particulares de los educandos, para ensayar la interpretación a partir de otras variantes literarias que favorezcan el gusto estético donde la lectura literaria no sea solo un medio, ni un fin en sí, sino una experiencia somática y empática para con los otros.

Además de que manifiesta falta de motivación e inducción por parte de los docentes, también se observa la falta de conciencia sobre la relevancia de la lectura como una habilidad transcendental que conecta el desarrollo profesional y personal de le estudiante; pues se tiene muy poco en cuenta el componente lúdico, recreativo y afectivo como una manera diferente a la canónica de acercar a les lectores en torno a sus semejantes mediante los vínculos, emociones y placeres de la lectura compartida.

Tal como reflexiona Ahmed (2015) estas estrategias lectoras se pueden asociar al goce estético literario, pero en colectivo, pues define que “los placeres queer no se refieren solo a la unión de cuerpos en la intimidad sexual. Los cuerpos queer se reúnen en espacios, a través del placer de abrirse a otros cuerpos. Estas reuniones queer incluyen formas de activismo; maneras de recuperar las calles al igual que los espacios de clubes, bares, parques y hogares” (pp. 249-250) y a modo de tertulia o bohemia literaria en el taller, generaron en la muestra analizada mejor disposición hacia la lectura.

Sobre los formatos de lectura que preferían, la mayoría coincidió con los libros impresos y la minoría con los libros digitales, escritos específicamente (Ver Figura 16), como se ilustra a continuación:

**Figura 16**

*Gráfico de los formatos de lectura que preferían les participantes en el taller de la intervención-acción pedagógica.*



Fuente: Tomado de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google.

La preferencia de la lectura en el formato tradicional puede relacionarse con las brechas existentes en el territorio mexicano de acuerdo con la alfabetización sobre el uso de las TICs como apuntan Meza-López, Torres-Velandia y Lara-Ruiz (pp. 3-4) al incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria el *e-learning* en cada una de sus tres generaciones. Así se evidencia el desconocimiento o falta de capacitación para utilizarlos como medios didácticos como explica Sunkel (2011, citado en Escribano Hervis, 2017) pero ahora en el desarrollo de la comprensión de textos. Llega a ser interesante cómo la lectura en audio todavía no ocupa una preferencia en el público lector, a pesar de que por la edad los estudiantes podrían presentar rasgos pertenecientes a una generación que puede tener más familiaridad con el ámbito digital; y cuando el uso del audiolibro<sup>27</sup> no es privativo de las personas con limitaciones visuales como ha sido su uso inicial. Cada vez más va siendo relevante para la difusión de conocimientos y experiencias en múltiples campos del saber, así como el uso del podcast, otro medio que podría dinamizar la enseñanza literaria como hemos ido experimentando estos últimos semestres de la MEEL en las clases recibidas que describí a inicios de esta tesis.

Entre sus temas y géneros preferidos destacaron la literatura de las metanarrativas, sagas de ciencia-ficción, de terror, de crítica política y social, autobiográfica, filosófica, psicológica, fantástica y policiaca. Refirieron sus lecturas en modalidades novelescas, cuentos, ensayos y obras experimentales e híbridas que provienen de ejemplares canónicos relativos a algunos períodos históricos de medio siglo u otras, emergentes del panorama actual latinoamericano,

De ello encontré que la mayoría estaba leyendo obras literarias o de teoría en las diferentes materias de literatura clásica, latinoamericana y mexicana; pero más de la mitad no

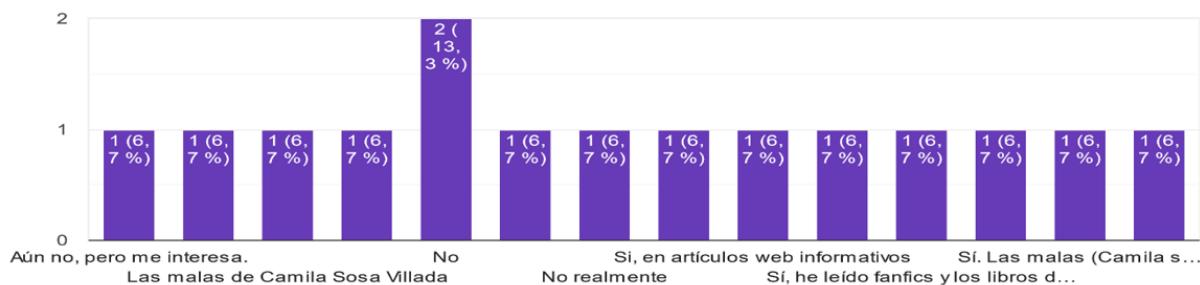
---

<sup>27</sup> Según Vega C. & Salas J. (2024) la implementación del audiolibro como estrategia educativa demuestra tener un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo la metodología de enseñanza de la lectura, transformándola en una experiencia interactiva y atractiva para los estudiantes, y a su vez, potenciando el desarrollo de la comprensión lectora, de esta forma se obtendría resultados favorables, teniendo presente que las habilidades lectoras ayudan en su desarrollo académico y personal. Esto haría que los estudiantes tengan facilidad en la obtención de aprendizajes individuales y colectivos (p. 10).

había leído obras que hicieran referencia a la diversidad sexo-genérica. Algunos sí, por algún docente que la ha estado incluyendo en el programa académico de alguna materia que cursaron, pues coincidían en los títulos y comentarios realizados al respecto, dando señales de su interacción y comunicación reflexiva. Solo 2 estudiantes se han familiarizado con estos temas desde lecturas del manga, el cómic y el fanfics:

**Figura 17**

*Gráfico de las modalidades de los textos asociados al tema del taller de lectura que habían leído los participantes en la intervención-acción pedagógica.*



Fuente: Tomado de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google.

En tal sentido, cabe reconocer que si las lecturas del manga, el cómic y el fanfics están convocando a las nuevas generaciones a vivir experiencias sensitivas y estéticas que incluyen temas sub/alternos como el de la disidencia sexo-genérica; también podrían ser estas nuevas modalidades objeto de estudio y análisis para tratar no solo la comprensión lectora, teniendo en cuenta el aprendizaje multimodal y la alfabetización digital que los configura por todos los códigos que los componen; sino los imaginarios y construcciones culturales que plantean, sus diálogos e influencias en el intercambio cultural con lectores mexicanos al provenir de otras regiones del mundo.

Todo sucedió de forma organizada en esta primera sesión de la intervención-acción pedagógica, pues el contexto educativo reunió las condiciones materiales, así como la disposición de la docente y les educandes para colaborar de manera voluntaria y entusiasta. Se estableció

una comunicación asertiva entre la mayoría de nosotros por las estrategias y herramientas didácticas que empleé como mi proyección verbal, las modulaciones de voz para captar y mantener su atención o el dominio del grupo en el salón.

El auxilio de la Presentación de Power Point con el contenido que les iba comentando y la encuesta digital para el diagnóstico inicial fue oportuno, aunado de manera breve y dinámica por los cambios de actividad, al resto de los instrumentos para la recolección de sus datos socioculturales. Las hojas impresas del Consentimiento informado, del listado para su asistencia y teléfonos, las etiquetas para sus seudónimos sirvieron para agilizar y acondicionar los procesos para un clima favorable de comunicación. Al pertenecer a las generaciones de la era digital estaban más acostumbrados a intercambiar en esos formatos y les mantuvo entretenidos para el descenso de ánimos que se podría sentir en la tarde por la época de verano que teníamos.

En la segunda sesión tuve el inconveniente de perder tiempo en la organización del grupo y el salón por las llegadas tardías de algunos estudiantes; no obstante, conté con el apoyo de la persona docente de la materia para reacomodarles. Luego de pasar la asistencia y orientar la lectura y firma del Consentimiento informado a quienes se nos unieron, logré hacer la primera lectura en silencio del texto central del corpus *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento* de Frida Cartas (2021) y familiarizarles con los motivos que trata; generando un breve debate con algunas preguntas orales que garantizaron el reconocimiento temático de la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana.

Este preludio sirvió como estrategia de motivación para introducir algunos asuntos del taller y relacionarlos al análisis temático del mismo texto. Además del trabajo con el primer nivel de comprensión lectora (literal) a partir de las asociaciones con el texto central, así como la lectura expresiva y debate de algunas preguntas orales de *Bato* de Orfa Alarcón, otro ejemplar del corpus literario.

De este último, realizaron una breve interpretación en la encuesta digital titulada *¿Será también Bato parte de mi vida?* accediendo por el enlace que les compartí en el Chat del Taller

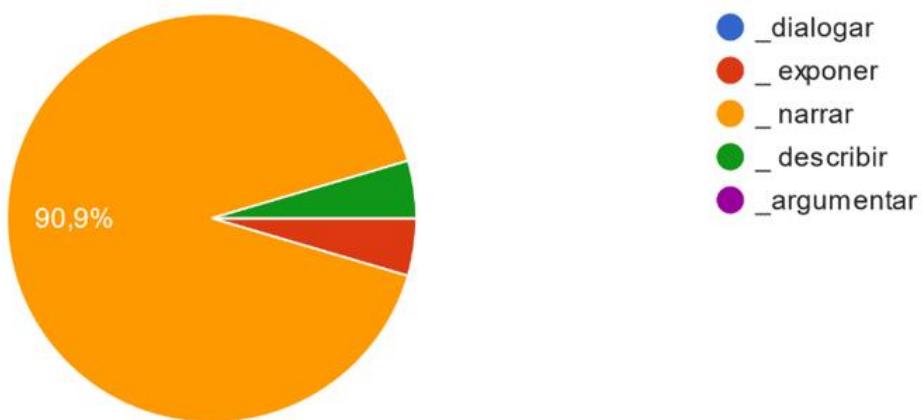
del WhatsApp y que respondieron durante 15 minutos. Hacer juntas la lectura expresiva en forma de relevo, permitió que todos estuvieran atentos y que compartíramos la experiencia de escucharnos al leer, de conmovernos al sentir la emocionalidad que transmitía la voz narrativa en cada tonalidad nuestra. Estos afectos incidieron de manera positiva en su disposición para comentar de forma oral algunas de esas interrogantes y otras que traje a colación.

Al indagar con esa encuesta del texto sobre los personajes y los fragmentos que les describen, sus problemas y emociones o sensaciones que les sensibilizaban como lectores me permitió realizar un Diagnóstico inicial sobre sus niveles de comprensión lectora. Para lo que tuve en cuenta también el/los temas que se derivaron de ellos y su relación o no con el texto anterior, si habían leído muchos textos con esos temas en la escuela o en otro lugar y por qué.

Por el registro de la actividad y sus efectos en el Diario de Investigación con las acotaciones planteadas anteriormente y la relatoría de las respuestas recogidas en la encuesta sobre el estado de su comprensión lectora puede recabar los siguientes hallazgos. De las primeras interrogantes sobre la forma elocutiva y el tono de la voz de quien habla en el texto, la mayoría coincidió en que narraba, así como que la modulación tonal estaba entre la expresión de angustia, impaciencia, furia y temor, no así alegre. Hubo otros que especificaron afectos como la preocupación, la nostalgia y la repulsión (Ver Figuras 18 y 19):

**Figura 18**

Gráfico de la forma elocutiva identificada por los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.



Fuente: Tomado de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google.

**Figura 19**

Gráfico del tono lingüístico identificado por los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.



Fuente: Tomado de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google.

Estas respuestas permiten afirmar que tienen desarrollado el primer nivel de comprensión lectora y un tanto el segundo, tal como refieren Smith (1989); Gordillo y Flores (2009); y Espinosa

(2020); porque son capaces de reconocer las palabras y las frases relacionadas a elementos implícitos del mensaje textual, así como su estructura argumental.

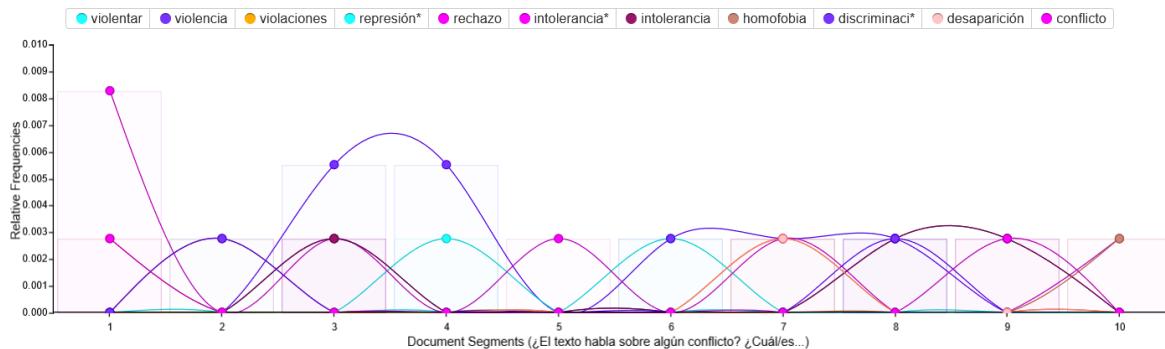
Los comentarios sobre la inflexión del lenguaje estuvieron acompañados en varios casos de explicaciones sobre la transición de le narradore personaje y hablante del cuento, lo que podría indicar que algunos participantes tienen mayor capacidad para identificar los significados literales de las palabras y frases mientras otros por sus escuetas respuestas, podrían presentar más dificultad para entender el contenido superficial del texto.

No obstante, en las respuestas que dieron se identifica el primer momento somático de su recepción lectora, pues conectan con las emociones más directas que transmite la voz enunciativa como la angustia, la impaciencia y el temor; que, en ese orden, podrían asociarse al campo semántico del miedo y el desamparo o inseguridad social, generados por el entorno violento donde conviven les personajes del cuento.

En la misma sintonía, la generalidad de estudiantes presentó respuestas semejantes y assertivas sobre los conflictos de les personajes del cuento como el miedo, rechazo y discriminación hacia lo diferente; enfocades en la narradora personaje que es la hermana de Bato, le otre personaje que sufre esas violencias, exclusión y feminicidio como muestran las palabras de los actos discriminatorios que citaron les estudiantes, formando todo un campo semántico de agresiones (Ver Figura 20):

## Figura 20

Gráfico de los conflictos de los personajes identificados por los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.



Fuente: Tomado de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google y el análisis y visualización de las respuestas más representativas de los participantes.  
<https://voyanttools.org/?corpus=8ca193a35f5baf75b1fc016e51ca8886>

El análisis de esos términos ejemplifican un segundo momento sensitivo en la recepción de la obra literaria, pues sus respuestas coinciden al comprender cómo refieren un discurso que puede asociarse a los sentimientos de vergüenza (Ahmed, 2015, p.169-170), incomodidad y vulnerabilidad (Ahmed, 2015, p. 239), así como el miedo introyecto por la violencia simbólica (Guerrero, 2023) que padecen los personajes y el imaginario social creado para limitar sus experiencias afectivas y las de quienes les interpretamos con la visión heteropatriarcal (Prenda del Alma, 2021).

En su comprensión se advierte que los estudiantes realizaron el análisis de un discurso connotado por la selección de las palabras *conflicto* y *discriminación* como hiperónimos del resto de los vocablos que denotan sus tipos; donde a pesar de su variedad contextual según el mensaje literario, concurren como actos agresivos en una misma escala de frecuencias *violencia*, *represión*, *rechazo*, *intolerancia*, *homofobia* y *desaparición*.

Varies estudiantes fundamentaron sus razonamientos tanto escritos como orales con la identificación de términos de los estudios de género sobre violencias del sistema patriarcal sexo-

genérico como la gordofobia, transfobia y xenofobia a que estuvo expuesta el segundo personaje por los integrantes de su familia y otros sujetos de su comunidad. Frente a lo que emitieron juicios de rechazo por la empatía que le profesaron ante su vulnerabilidad e incluso, estuvieron muy conmovidos dejando salir algunas lágrimas en el debate oral generado en el salón. Así se manifiesta el impacto de la estrategia de lectura conjunta que realicé, para compartir las emociones que nos iba causando el contenido de la obra y a la vez, su efectividad al sensibilizarles sobre el tema y la importancia de su tratamiento en la academia.

Para terminar la recapitulación de lo recabado en la segunda sesión, es válido exponer que ante la última pregunta de la encuesta sobre algún recuerdo o experiencia que tuvieron de esos sufrimientos o algo semejante con una explicación breve, muchos refirieron sucesos ajenos que les ocurrían en mayor medida a las féminas adolescentes o jóvenes disidentes sexo-genéricos conocides. Desde estas ideas se aprecia un poco el desarrollo del segundo nivel de comprensión porque supieron leer entre líneas, presupusieron y dedujeron lo implícito, al relacionar lo leído con los conocimientos previos y además elaboraron algunas conclusiones según Smith (1989); Gordillo y Flores (2009); y Espinosa (2020).

De lo mencionado en sus respuestas planteaban que las personas agredidas eran sus amigues o parejas, sobre todo en el contexto educativo de niveles anteriores al universitario. Unes lo sufrieron por sus padres y otras, por la comunidad escolar o por personas en la vía pública; lo que indica la persistencia de actos discriminatorios y violentos ante la vulnerabilidad de las infancias y adolescencias no solo féminas, sino disidentes sexo-genéricas en el entramado social y escolar como se especificó por la Dirección General de Desarrollo Curricular (2022) y por Guaygua (2020, p. 1) (Ver Figura 21):

**Figura 21**

Gráfico de términos que remiten a los recuerdos o experiencias de discriminación que tuvieron les participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.



Fuente: Tomados de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google y el análisis y visualización de las respuestas más representativas de les participantes.

<https://voyant-tools.org/?corpus=7687f1d6b1a26caf7f96872918ca8849>

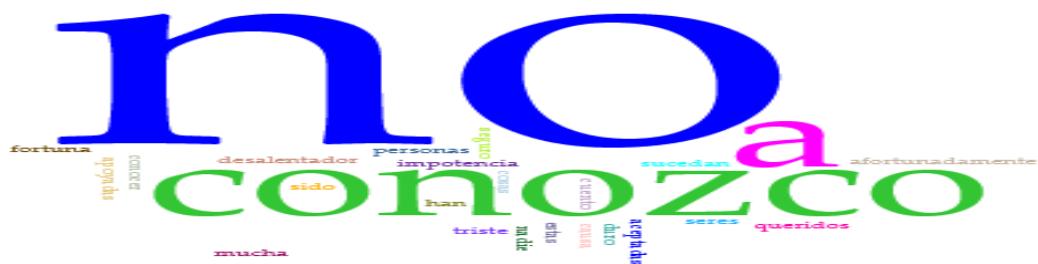
Pero también se puede confirmar cómo el conservadurismo y machismo que todavía se percibe en la comunidad queretana genera a escala comunitaria desigualdades y violencias trasladadas al marco escolar. En esos casos se observa el inconveniente de la ausencia en otros niveles educativos y la apertura solo en el universitario, de propuestas que traten la disidencia sexo-genérica de forma más abierta, flexible y sin tantos estigmas con el accionar investigativo, pero también pedagógico. Temas que serán de suma importancia para dotar tanto al personal docente que carece de formación al respecto como a les educandes y se paleen las carencias que perviven en el territorio mexicano según Andrea Avilez Ortega (2020, p. 1).

A pesar de esta panorámica, también es significativo el aprendizaje que estaban teniendo con estas lecturas porque en la socialización de sus conocimientos, unes poques estudiantes explicaron que no han percibido un suceso al grado de la criminalidad evidente en el texto de "Bato" (Alarcón, 2015), y otras desconocían experiencias similares de violencia, argumentando

que se sentían afortunados por conocer personas de la disidencia sexo-genérica que tenían la comprensión y apoyo de sus familiares y amigos. Así se evidencia el desarrollo del tercer nivel de comprensión porque emitieron sus juicios aceptando o rechazando con argumentos la información del texto leído (Smith, 1989; Gordillo & Flores, 2009; & Espinosa 2020, pp. 6- 7); como se muestra en el cúmulo de letras que ilustra sus repuestas (Ver Figura 22):

**Figura 22**

*Gráfico de términos que remiten a los recuerdos o experiencias de discriminación que tuvieron los participantes en análisis del texto Bato (Alarcón, 2015) del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.*



Fuente: Tomados de la encuesta sociocultural realizada desde el Formulario de Google y el análisis y visualización de las respuestas más representativas de los participantes.

<https://voyant-tools.org/?corpus=a29a1cc13e9ac01f005ddfebb31adb0f>

Aunque fueron los menos, algunos enfatizaron que estaban en desacuerdo con los actos violentos y discriminatorios interpretados en la lectura, lo cual refuerza la idea de que pesar de los inconvenientes, se pudieron cumplir los objetivos planificados para la sesión sobre todo para abrir el horizonte de expectativas en el reconocimiento y apreciación de otras formas socio-sexoafectivas y de habitabilidad de las personas en lo *queer/cuir*, de la aplicación del enfoque sociocrítico de la enseñanza literaria.

En la tercera sesión tuve varios conflictos para desarrollar toda la planificación de las actividades, ni pude cumplir a cabalidad todos los objetivos de ese momento de la intervención-acción pedagógica, sobre todo los de sensibilización para con algunas de las identidades en los

colectivos disidentes sexo-genéricos comúnmente más marginadas y oprimidas como las trans\*, como describí en el epígrafe de su relatoría.

Tuve que descartar varias actividades de motivación y orientación hacia el objetivo y suplantarlas con preguntas orales para rememorar los problemas, conflictos y sensaciones que les dejaron sus experiencias estéticas de lectura de “Bato” de Orfa Alarcón (2015), el texto analizado en el encuentro anterior. Eso me permitió que volvieran a retomar las emociones o experiencias estéticas que resultaron representativas de la incomodidad con los actos discriminatorios y de incomprensión hacia ese personaje.

No obstante, pude crear cierta expectativa de las bases teóricas o metodológicas que les estaría presentando luego para poder comprender estas problemáticas desde un enfoque posestructuralista, cultural y de género. Así les reorienté hacia el objetivo y contenido de esta sesión, presentándoles el Power Point *QUEER/CUIR... una breve panorámica* (Ver Imágenes 14, 15 y 16) para explicar la Teoría Queer/Cuir:

#### Imagen 14

*Diapositiva 1 del Power Point QUEER/CUIR... una breve panorámica que utilicé para explicar la Teoría Queer/Cuir en la segunda sesión del taller de lectura de la intervención-acción pedagógica.*



Fuente: Elaboración propia inspirada en el texto de Barker & Scheele (2017). *Queer: una historia gráfica*. Madrid: Melusina.

## Imagen 15

Diapositiva 26 del Power Point QUEER/CUIR... una breve panorámica que utilicé para explicar la Teoría Queer/Cuir en la segunda sesión del taller de lectura de la intervención-acción pedagógica.

The screenshot shows a PowerPoint slide with the title 'QUEERIZAR' in bold capital letters. Below the title is a bulleted list of three points:

- «Leer o analizar algo desde la perspectiva queer» se suele llamar «queerizar», puesto que a menudo implica hacer un texto más queer al leerlo de una cierta forma. Tanto quienes hacen teoría queer como postestructuralistas argumentarían que nunca hay una lectura «verdadera» de ningún texto: ni siquiera la que pretendiera quien lo hubiera escrito.
- En lugar de ello hay siempre múltiples lecturas posibles, y quien lee se implica en los significados que se (re)producen. Como dijo Foucault, somos tanto agentes de los sistemas de poder y conocimiento existentes como resultados de los mismos.
- De hecho, el potencial para leer un texto de forma queer —o de cualquier otra forma— cambia con el tiempo según cambia la cultura.

Below the text are two small illustrations: a book with a colorful flame coming out of it, and a person sitting at a desk in a room filled with filing cabinets.

Fuente: Elaboración propia inspirada en el texto de Barker & Scheele (2017). *Queer: una historia gráfica*. Madrid: Melusina.

## Imagen 16

Diapositiva 29 del Power Point QUEER/CUIR... una breve panorámica que utilicé para explicar la Teoría Queer/Cuir en la segunda sesión del taller de lectura de la intervención-acción pedagógica.

The screenshot shows a PowerPoint slide with the title 'COLECTIVISMO' in bold capital letters. Below the title is a block of text explaining the concept:

Halberstam también considera cómo la película de Pixar Buscando a Nemo (2003) difiere de películas de Disney anteriores. Estas a menudo trataban de historias de amor heteronormativo, o de un héroe que usa su poder para devolver el equilibrio a una familia (hetero)normativa. Las películas de Pixar a menudo tienen ideales más colectivistas y valoran la amistad sobre las relaciones (hetero)románticas. Véanse por ejemplo los personajes de Monstruos, S. A. (2001).

\*Halberstam examina cómo la olvidadiza Dory ofrece una manera de resistir a los ideales (hetero)normativos de familia. Dory no puede formar parte de una familia «biológica» convencional porque los ha olvidado, y no puede tener una relación romántica con el personaje masculino porque le olvidaría al instante. En cualquier caso, establece relaciones felices con todo tipo de criaturas, de formas que no están limitadas por la biología, el amor romántico o el tiempo lineal.

Below the text are four movie posters: 'La Sirenita', 'SPIRIT - EL CABALLITO DE MAR', 'BUSCANDO A NEMO', and 'SOUL'.

Fuente: Elaboración propia inspirada en el texto de Barker & Scheele (2017). *Queer: una historia gráfica*. Madrid: Melusina.

En el diseño de esta presentación de Power Point, utilicé imágenes y fragmentos textuales del texto *Queer: una historia gráfica* de Barker & Scheele (2017), con lo que medié la comprensión de su etimología y variación semántica o sintáctica en vínculos con la emancipación y demandas políticas de las comunidades que han empleado sus epistemologías como una identidad, un campo teórico y una acción subversiva.

Me fue posible también tratar algunas perspectivas desde distintas concepciones, entre ellas las que aluden a la performatividad y tecnologías de género de Teresa de Lauretis (1989, p. 8) como deriva de su relación con las estructuras hegemónicas del poder de Michel Foucault (Trujillo, 2022, p. 29), en este caso el patriarcado y las cis-homo-heterosexualidad como régimen sexo-genérico. De ahí que favoreció la identificación de algunas jerarquías de poder y mecanismos de control que performan el género y el sexo, e identificaron patrones o rasgos que condicionan a las personas y las dirigen sobre unos estándares que prefiguran la “normalidad” o la transgreden, tal como apunta Ahmed (2019) en su teoría sobre la fenomenología de la *desorientación queer* (pp. 36- 37) en contraposición con esas estructuras hegemónicas.

La aplicación de esa teoría en la práctica se efectuó cuando desde las preguntas orales que les orienté responder, realizaron un análisis crítico a esos productos culturales o relaciones de poder entre los sujetos o personajes de los textos, sobre el conocimiento, los imaginarios, identidades, roles y sus normas. Comenté los ejemplos de productos culturales como el cine y la literatura en específico, como los textos anteriormente leídos y aunque creo que fue útil este recurso didáctico, considero que podía haber empleado otros como algún audiovisual o ejercicio interactivo con el que fueran tratando alguna parte del contenido, pues la densidad teórica les pudo agotar más de lo que ya estaban.

Sus intervenciones denotaron cómo a pesar de ser temas controversiales y complejos por la poca familiarización que podían tener con ellos, además del proceso de abstracción que generan las relaciones simbólicas de su estética literaria (Gordillo & Flórez, 2009, p.1), la lectura sí les calaba en su sensibilidad y en la empatía o reconocimientos de su importancia en el

tratamiento curricular. Desde sus respuestas orales iba identificando cómo se originaba una postura sociocrítica sobre la base del segundo y tercer nivel de comprensión activado en las actividades cuando extrapolaban sus decodificaciones y exponían otros ejemplos de narrativas cinematográficas y literarias o anécdotas personales como ejemplos de estas disyuntivas.

Así se puede apreciar la viabilidad y factibilidad de esta estrategia didáctica porque a decir de Gordillo y Flórez (2009), sus razonamientos tomaron en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad e indicaron las posiciones o juicios de valor en perspectivas de “adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo”, así como el establecimiento de ideas relacionadas con su código moral y sistema de sus valores (pp. 97-98).

De manera que estuve potenciando algunas capacidades que se agrupan en la “alfabetización funcional” (Cassany, 2006, p.1), entendiendo que leer en esta concepción sociocultural fue una práctica cultural insertada en una comunidad universitaria, que posee una historia, tradición, hábitos y acciones comunicativas donde la flexibilidad y apertura pedagógicas podrían tener cabida debido a su carácter autónomo y a los impulsos en su actualización curricular (Cassany, 2006, pp. 7- 8); porque al conocerles por mi observación- participante y los primeros encuentros que llevábamos interactuando, podía gestionar mis acciones en función de establecer con ellos un aprendizaje significativo respecto a la inclusión de experiencias sexo-genéricas disidentes en la enseñanza literaria y la sugestión para generar un pensamiento crítico que potenciaría el tercer nivel de comprensión lectora.

No solo como docente sino como mediadora de la cultura social, además de proponerles la solución de actividades abiertas y flexibles, los contenidos estaban siendo significativos y socializados por una metodología participativa y constructiva en la medida de las posibilidades que brindaba la forma docente del taller de lectura, pues a decir de González y Vega (2010), les implicadas “contextualizan las lecturas”, proponiendo reformulaciones, contrastando y evaluando las versiones del resto de sus compañeros, apropiándose de modos de decir académicos y

extracurriculares, ejercitaban el control de su propia producción e incursionaban en las distintas posibilidades de articulación de la lectura con la construcción conjunta del conocimiento. En tales casos estas estrategias de enseñanza lograban un aprendizaje cooperativo a favor de una visión humanista de los estudiantes y su deriva como ciudadanos conscientes del impacto cultural de estos temas y motivos literarios (Rojas, 1998, p. 242).

No obstante, ante la extenuación que venían presentando tomé como estrategia de higiene escolar hacer dos descansos y repartirles dulces, con lo cual lograron reanimarse y atender lo que quedaba de mi disertación. Así continuaron entusiasmados debatiendo las actividades orientadas, pero no dio tiempo que todos interviniieran ni se evaluaran porque se retiraron con 10 minutos para poder tomar su camión.

Eso influyó de manera negativa en la dinámica e incluso, no les orienté la tarea que tenía planificada sobre la comprensión del texto “Un cielo entero para *trans\**formarnos” de Lía (2021), porque iban a estar más concentrados en el estudio para sus exámenes pendientes. No obstante, cuando registré la experiencia de ese encuentro en el Diario de investigación rediseñé esa actividad extraclase para retomarla como motivación en el próximo encuentro.

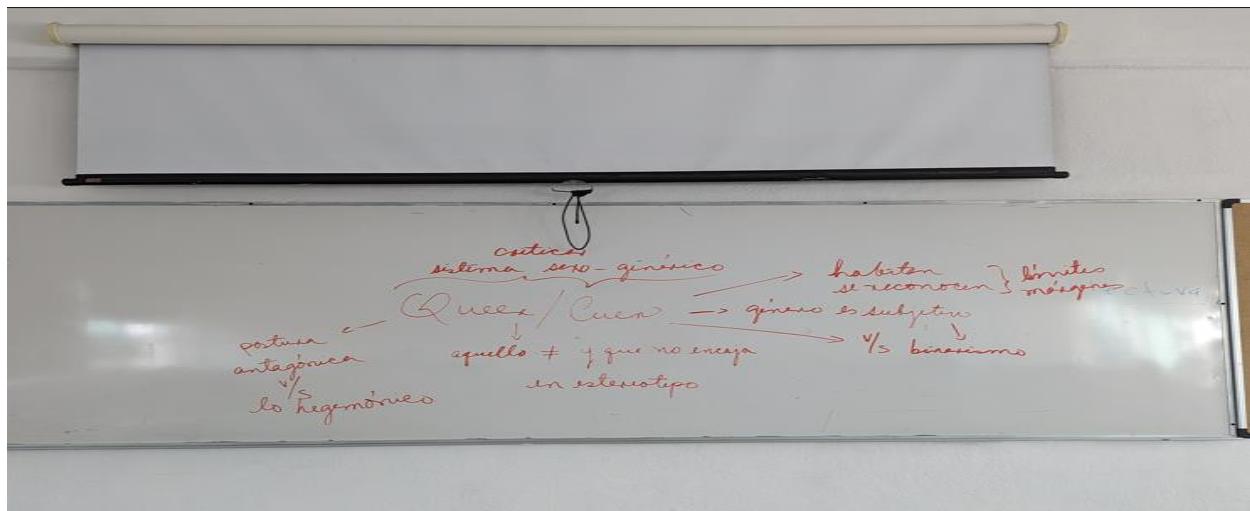
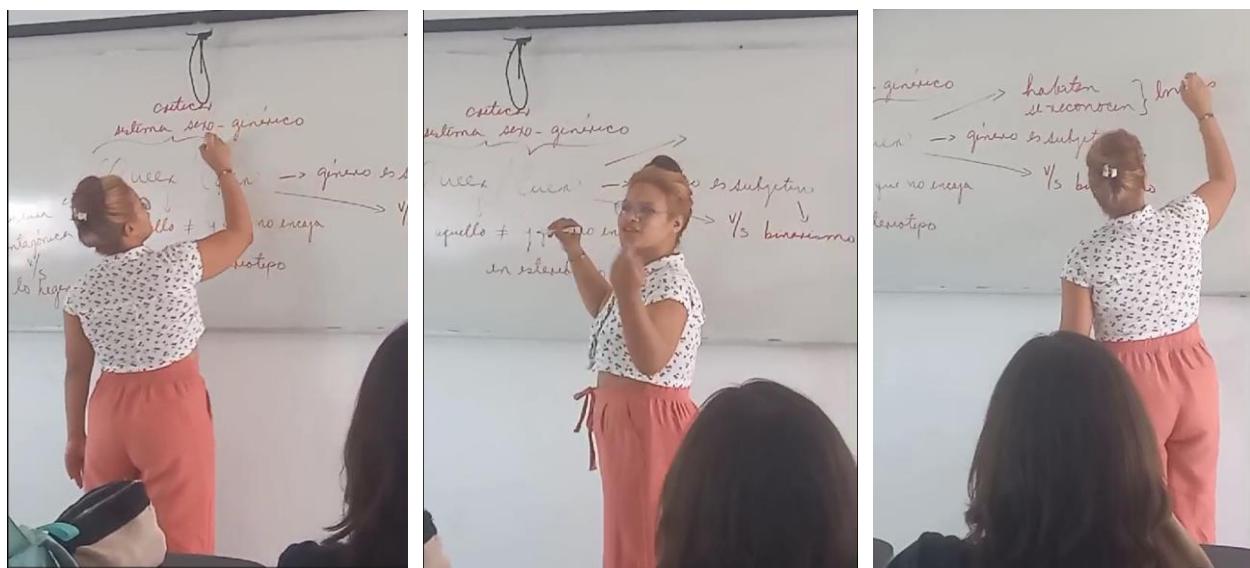
En el cuarto encuentro intenté fusionar en actividades por equipo la aplicación práctica que los alumnos debían hacer de la *lectura subversiva*, potenciando su comprensión lectora de los textos en las dos fases que tenía estipuladas, interpretación y extrapolación según las indicaciones de Angelina Romeu (1966). A partir de esas nociones podrían decodificar el discurso literario en sus planos sintáctico, semántico y pragmático con las preguntas asignadas para responder por cada equipo y acercándose al uso intencional de los elementos intra, inter y extraficionales.

Aunque con el aviso previo de que iba a contar con menos tiempo e intuyendo que no iba a alcanzar del que disponía, seguí el principio metodológico de la “enseñanza del análisis” (Sales, 2003, p. 22) y tomé como primera estrategia didáctica utilizar el pizarrón para rememorar algunas pautas de los cuestionamientos *queer/cuir* mientras los ilustraba en un esquema. Haciendo un

breve debate a inicios del taller pude comprobar si y hasta dónde, el intercambio de nuestras ideas iba formando un pensamiento crítico en ellos, sobre el estudio un poco empírico de la *lectura subversiva* en las experiencias estéticas y somáticas de los textos leídos (Ver Imágenes 17, 18, 19 y 20):

### Imágenes 17, 18, 19 y 20

*Fotografías de la creación o construcción conjunta del esquema sobre los cuestionamientos queer/cuir que recordaban y aplicarían en las actividades centrales del taller para potenciar el tercer nivel de comprensión lectora*



Fuente: Elaboración propia a partir de las fotos tomadas por la colaboración de la persona docente que me acompañó en el taller

Después les planteé responder solo algunas preguntas derivadas del modelo de análisis literario y orientarlas sobre la lectura del texto central *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento* de Frida Cartas (2021). De manera que les expliqué muy brevemente sobre qué iba a tratar el taller ese día y dividí el grupo en varios equipos de 5-6 estudiantes. Les orienté leer el texto y comentar en conjunto sus apreciaciones para que cada una respondiera luego y de forma individual las actividades correspondientes.

Con ese propósito utilicé las preguntas impresas en hojas blancas, las repartí y luego aplicaron durante una 1hora la alternativa metodológica de *lectura subversiva* e incluyeron sus respuestas con el nombre o sobrenombre de cada una en la contraparte de esa hoja junto a los formatos que les facilité. Como estrategia didáctica en la mediación lectora destinada a la atención individual y cercana con los estudiantes, fui por cada uno de los equipos leyendo con ellos las orientaciones y mostrándoles los materiales que tenían a su disposición y corrigiendo sus dudas o confusiones (Ver Imágenes 21, 22, 23, 24, 25, y 26):

## Imágenes 21, 22, 23, 24, 25, y 26

*Aplicación de mi mediación lectora atendiendo de manera más individual y cercana a los estudiantes, leyendo en cada equipo las orientaciones, mostrándoles los materiales que utilizarían y corrigiendo sus dudas o confusiones*



Fuente: Elaboración propia a partir de las fotos tomadas por la colaboración de la persona docente que me acompañó en el taller

Les repartí dulces para mantenerles animados y dispuestos a colaborar como en el encuentro anterior para generar un clima escolar favorable y teniendo en cuenta las condiciones ambientales para que no afectaran nuestras actividades, mientras hacía énfasis en la importancia de que fueran empátiques y proactivos con los compañeros ante la diversidad de perspectivas y respuestas. Fui monitoreando las tareas asignadas por los roles que elles mismes distribuyeron para dar respuesta a la actividad; así pude ir evaluando cualitativamente su compromiso con lo

exigido en el taller, conmigo, con sus semejantes y consigo mismos, además de aplicar el principio metodológico básico de la “orientación hacia el objetivo” (Sales, 2003, p. 22).

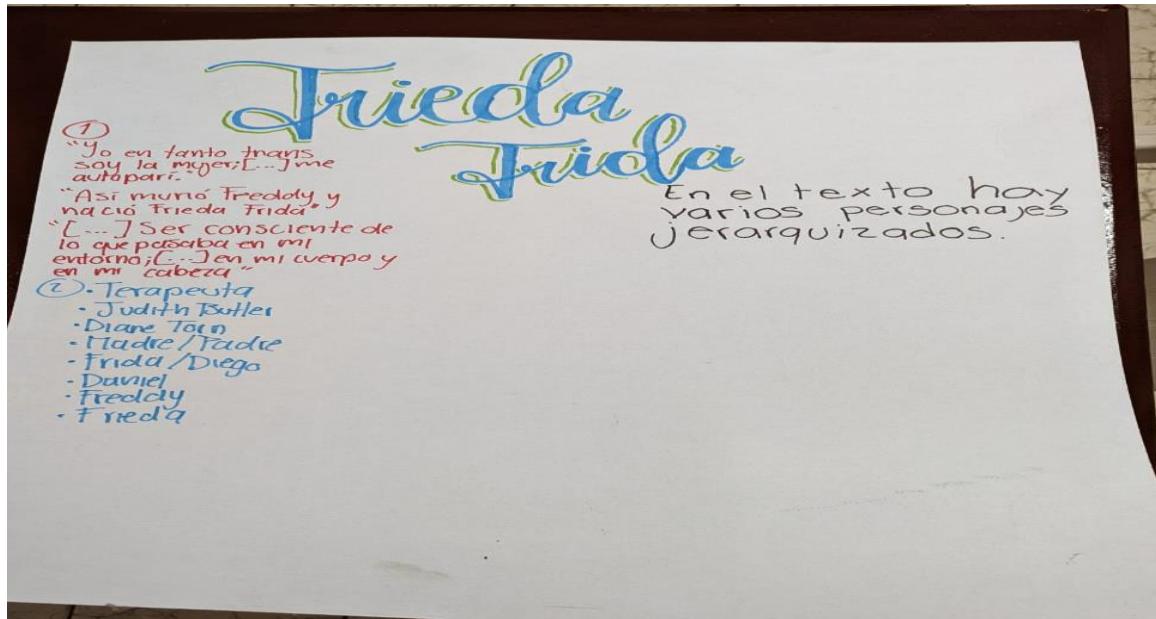
Tal cual relaté en el epígrafe anterior, cada equipo respondió distintos aspectos para tener en cuenta durante el análisis y según los fragmentos del texto que les correspondieron, pues apliqué también el principio de la “selectividad textual” de Sales (2003, p. 22), con lo que logré que los estudiantes se conmovieran indistintamente por lo que proyectaban desde la experiencia estética que vivieron, los saberes que manejaron y las posiciones que adoptaron frente a la recreación de sus imaginarios.

En el primer equipo no tuvieron buena coordinación para turnarse el tiempo de escritura o exposición de sus respuestas, pues se entretuvieron comentando lo que encontraban, lo que sin ser oportuno para desarrollar las actividades en el tiempo establecido desde una concepción lineal, sí demostró la necesidad de tener en cuenta las aptitudes y actitudes personales en el trabajo en equipos, para gestionar el aprendizaje colaborativo según las características personológicas de los estudiantes sin forzarles. Solo una participante dejó plasmado su criterio en la hoja de preguntas y otras dos en la cartulina como infografía.

Especificando que sí se aprecian jerarquías de poder entre los personajes del texto, refirieron cuando la protagonista Frieda le cuenta a su terapeuta cómo desde pequeña sus familiares y otros agentes de la comunidad le imponían normas de comportamiento que destacaban los roles de género masculino o le recriminaban con el calificativo “niña” como ofensa por no encajar en estos patrones (Ver Imagen 27):

## Imagen 27

Fotografía de las respuestas de los participantes del equipo 1 sobre las jerarquías de poder entre los personajes del texto en la 4 sesión del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.



Fuente: Elaboración de la infografía en cartulina les participantes del equipo 1 sobre las jerarquías de poder entre los personajes del texto en la 4 sesión del taller de lectura en la intervención-acción pedagógica.

Estas respuestas demuestran que además de las pautas metodológicas activadas entorno a la comprensión lectora, también iban aplicando las teóricas en función de desarrollar las lecturas desde el enfoque *queer/cuir*, así aplicaron o comprendieron los conceptos de las “tecnologías del género y el sexo” que referían los personajes, sus identidades y características siguiendo a Teresa de Lauretis y a Michel Foucault (de Lauretis, 1989, p. 8).

En el segundo equipo debían identificar, exemplificar con fragmentos, explicar y valorar si y cuál/es identidad/es sexo-genérica/s apreciaban en el personaje protagónico, si sus prácticas corporales evidenciaban algún rol de género conocido y si ese proceder correspondía a la normalización del sistema patriarcal o planteaba otras alternativas del ser y el hacer. Ante estas interrogantes comentaron que se apreciaba una identidad femenina, sobre todo por las frases o referencias a sus gustos, orientaciones y manera de sentirse o ver el mundo que le rodeaba,

“desafiando la identidad de género masculina que le fue asignada la nacer y los roles que le habían asignado al nacer por la sociedad” (P8, 2024).

De manera que tuvieron en cuenta las voces y perspectivas que presentaban estas narrativas, así como si ocurría un diálogo o no que estableciera las jerarquías de poder entre ellas para analizar si se percibía en su discurso el “conocimiento situado” (Haraway, 1989, 2022 citada en Fleisner, Lucero, Galazzi, & Billi, 2023) y la “subjetividad comunal” (Anzaldúa, 2020).

De igual modo, la P12 (2024) asoció sus prácticas corporales con el rol de género femenino por la vestimenta que utiliza el personaje “como vestidos, tacones y maquillaje, además de las hormonas para la reasignación de género, donde buscaba alinear su cuerpo físico con la identidad interna como mujer”. Así mismo, correlacionó sus manifestaciones extra/verbales con una performativa habitual, justificando “en cuanto a su comportamiento los gestos y expresiones como la manera de hablar podrían conectarse con roles de género tradicionales” (P12, 2024).

Respecto a si la encarnación de su identidad se asimilaba a los patrones heteropatriarcales o los subvertía la P7 valoró que ser y actuar como mujer trans\* deconstruía esas prerrogativas, porque “cuestiona la idea de que el género se rige únicamente por características biológicas, sus comportamientos no encajan con todos los roles de género predefinidos y los desafía y critica a lo largo del texto” (2024), además refuerza sus argumentos planteando que “constantemente critica la feminidad establecida y obligada”.

Con la intención de seguir desentrañando cuestiones referentes al enfoque *queer/cuir* estuvieron leyendo entre líneas como indican Leland, Harste y Lewison (2021, pp. 27-28), y con estas respuestas se evidencia que pudieron comprender si se intuían desde esas otras perspectivas mundos posibles construidos sobre algunas “desorientaciones queer” (Ahmed, 2019, pp. 36- 37).

Aunque estas no son las únicas colaboraciones, sí son representativas del desarrollo del nivel crítico de comprensión lectora, pues el resto de los estudiantes que colaboraron en algunos de los equipos no están en el listado de participantes de la muestra debido a su inestable

asiduidad al taller. Desde los planteamientos evaluados, puedo apreciar que tuvieron un entendimiento literal del texto, por la denotación de las ideas y términos que referencian el contenido que se analiza en las actividades.

Pasaron luego por el segundo nivel de comprensión lectora por las inferencias que hicieron de la posición ideológica de le sujete hablante, entendiendo sus orientaciones hacia una identidad disidente y sus prácticas corporales sexo-genéricas en negación de las normas heteropatriarcales, para terminar con la primera fase del nivel de comprensión crítico, al reconocer y hacerse conscientes de la validez de esa experiencia ficcional.

En el tercer equipo las interrogantes exigían que identificaran mediante la lectura de otros fragmentos textuales el espacio o territorio donde se situaba la voz narrativa y los ambientes y tiempos con que narraba o describía las relaciones afectivas vividas en ellos. Así mismo, los ejercicios formulados demandaban explicar la intencionalidad de la autora con estas propuestas estéticas y otras que establecían correlacionar los entornos descritos con los conflictos de la trama.

Debían comentar sus incidencias en la identidad de le personaje protagónico, para reflexionar sobre las estrategias o acciones que realizaba en lo individual o colectivo para confrontarlos. Reforzando sus respuestas con la perspectiva que iban a asumir como lectores y las acciones que imaginarían realizar en una situación parecida, debieron extrapolar esas reflexiones a su accionar inmediato.

De acuerdo con ello, la P1 reseñó que, aunque el espacio parece recreado por la atmósfera sicológica de la voz narrativa en las reflexiones que realiza sobre sus conflictos, recurre a otros entornos físicos donde concurren sus acciones cotidianas, como el metro, la virtualidad de sus talleres sobre el género y sus colaboraciones en la radio (2024).

Por su parte, la P5 aseveró que en la mayoría del fragmento leído el tiempo del discurso y de la voz narrativa y la trama coinciden, pues narra acontecimientos de su vida en el pasado,

solo presenta alguna alteración cuando realiza una intertextualidad con el blog virtual donde escribe sus experiencias al tratar la temática del género (2024).

Igualmente, la P4 explicó que la intencionalidad al emplear ese tiempo radica en la necesidad de reflexionar sobre los abusos y violencias que ha venido sufriendo la protagonista y otros sujetos de la comunidad disidente o trans\* como es su caso en particular, para enfatizar que es un problema que pervive en la actualidad (2024).

En el mismo orden de las cosas, la P16 afirma que:

los ambientes de algún modo forman su perspectiva de cómo se siente oprimida, sobre cómo ella ve que la afectan (...) y esos ambientes le ayudan a ver cómo interactúa el mundo, cómo le afectan a ella y a otras personas y lo que ella cree que se debería hacer para evitar esas consecuencias negativas (2024).

Casi al terminar estas intervenciones, la P6 planteó que entre los conflictos con los que tiene que lidiar la protagonista está “el estigma del hombre o lo que tiene que ser un hombre” y entre las estrategias que realizó para confrontarlos explica que ha intentado “hacer conciencia sobre esos problemas y concientizar a las personas para que se sumen a esas demandas” (2024).

Desde esas respuestas entiendo que pudieron comprender si las vivencias de los personajes suscitaban “sentimientos queer” en ellos (Ahmed, 2015, p.169-170) y asociaron cómo esas experiencias estéticas correspondían con la “fenomenología queer” estipulada por Ahmed (2019, pp. 29- 30). Ello les permitió interpretar las impresiones sensitivas que los personajes intercambiaban con sus espacios y cómo eran percibidos desde diferentes ángulos ideológicos según sus horizontes de expectativas.

En ese sentido estuvieron reconociendo si los destinos de los personajes planteaban posibilidades de realización que se disocian de los mandatos dominantes y un “dejar de ser” como una “relación diferente con el saber” (Halberstam, 2018, pp. 34- 35), pues, aunque algunos eran

reconocides como protagóniques, no determinaban su desempeño el rol del héroe o los antagónicos, sino una suerte de afinidades con otros que le hacían actuar desde la colectividad.

Una acción fundamental en la aplicación del análisis que realizaron estas participantes fue decidir que todas expusieran sus opiniones sobre su acuerdo o desacuerdo con esa postura de la protagonista y que según le hubieran sensibilizado sus demandas, argumentaran sus posiciones. Esas iniciativas reflejan la empatía y el respeto generado en este grupo para colaborar en la actividad, al construir de manera colectiva el conocimiento de esa experiencia de lectura y ser comprensivas con las diferencias que pudieran tener.

Sobre ello expresaron algunas que, si bien comprendían sus demandas, no empatizaban con la forma extremista de presentarlas su autora, puesto que generalizar esos problemas de violencia para todos los hombres o intentaba validar solo su punto de vista, cuando existen otras realidades y por tanto no les parecía tan atinado. A lo que algunas fundamentaron que, por el contrario, incluso ellas como heterosexuales tienden también a imponer o defender más bien sus perspectivas si lo que mencionan sienten que les afecta o sensibiliza.

Una de las participantes asoció un pasaje de lo narrado con la recreación de un suceso similar que leyó en otro libro, y encontró cómico e interesante la forma en que la escritora cuestionaba la postura dominante de muchos hombres al sentarse con las piernas bien abiertas como un acto de presunción o defensa de su virilidad, y constató que se replica no solo en la ficción, sino también en la vida real.

A partir de estas ideas ubicaban los límites culturales que refería el texto, contradiciendo lo que es “conocido, propio o normal” y cuestionando la estigmatización y la normalidad, por sus significados de lo que es existir fuera de la norma y lo que es la norma (Giménez, 2022, p. 27). Así mismo comprendieron que la risa se mostraba como un mecanismo de resistencia en el devenir de las prácticas corporales de los sujetos y en las comunidades subalternas donde se integran (Giménez, 2022, p. 39).

Segundos antes de concluir su podcast rememoraron la interrogante de las relaciones afectivas que la protagonista experimentó en los entornos donde se desenvolvía y aunque mencionaron que solo hacía referencia a la relación del sujeto con la sociedad, no supieron concientizarlo como una relación afectiva dada en el consenso y normalización de la violencia por todos los sujetos que concuerdan en su manifestación.

De ahí que infiero su arribo al tercer nivel de comprensión lectora en la fase interpretativa, pero no en la totalidad de la fase de extrapolación pues, aunque respondieron la mayor parte de las interrogantes, no reflexionaron lo suficiente pensando en trasladar esa experiencia en el tratamiento del tema para con los adolescentes que pudieran estar confrontando una situación de violencia por ser disidentes sexo-genéricos o estar involucrados con un suceso similar.

El cuarto equipo debió enfocarse en asociar elementos del formato en que está escrito el texto y su progresión temática para referir el género literario al que se parecía, además de razonar si el tratamiento del tema en primera persona respondía a una intención política o de confrontación a algún poder dominante así como si era usual este estilo en el canon escolar para reflexionar sobre su inclusión en la academia o específicamente en su práctica educativa concreta al trabajar con adolescentes y jóvenes.

A tales preguntas, el P15 respondió que el género al que pertenecía era el ensayo (2024). Sobre si el uso de la primera persona sí planteaba una decisión política la P2 dijo que sí, porque fomenta la proyección de un grupo subalterno en contra de las políticas injustas que pueden llegar a tener sobre esos asuntos algunas estructuras de poder como el Estado y que denotaban demandas liberales (2024).

En esas cavilaciones comprendieron que ese dejarse fluir de los personajes en lo imprevisto, lo grotesco, abyecto y disidente; les funcionaba para sortear la adversidad y evitar hundirse en la desesperación y la tristeza; practicándola también como un mecanismo de autocuidado (Ortiz, 2022, p. 247) y autonomía para continuar la lucha contra la discriminación a que son sometidos por el sistema hegemónico y sus mecanismos de poder.

De su conocimiento en cuanto a esta modalidad de escritura y su inclusión en el currículo, todos coincidieron en que no es común encontrarla. Mencionaron que ni siquiera lo habían leído en las primeras etapas educativas y sobre su decisión de utilizarlo como medio educativo, también concordaron en que las posturas políticas y sociales del texto eran muy agresivas. Sin embargo, sí recomendaban la lectura de propuestas antagónicas o subalternas a lo que se trabaja comúnmente en la academia.

Dicho todo lo anterior sobre mi experiencia e interpretación de los resultados en las respuestas y evaluaciones de los participantes en la intervención-acción pedagógica, a continuación, los correlacionaré con la de algunos de los estudiantes-participantes que me colaboraron con sus criterios al apreciar el desarrollo e impacto del taller.

En calidad de realizar una retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje con la implicación, voz y razonamiento de todos los agentes, encontré que de los 16 estudiantes como muestra representativa del grupo estudiantil, solo 6 respondieron la encuesta final de las experiencias con la lectura literaria de expresiones de la disidencia sexo-genérica en México, a pesar de que insistí en reiteradas ocasiones que me colaboraran con esta última petición por el Grupo del Taller en el WhatsApp, de modo que ilustraré algunas de sus respuestas con letras en diferentes colores de sus para distinguirlas.

Para saber qué impresiones, conocimientos, imaginarios y criterios formó o no la lectura de estos textos y el desarrollo de su comprensión lectora, les pregunté si habían aprendido algo nuevo sobre la identidad, el sexo y el género a partir de la teoría *queer/cuir* tratada en el taller o si lo habían entendido desde otra perspectiva. A lo que la mayoría dio una respuesta afirmativa, mientras unos comentaban la comprensión que habían comenzado a formarse de las identidades trans\* y sus matices interseccionales; otros participantes reflexionaban sobre la manera fluida en que se pueden identificar con la feminidad y sus alternativas identitarias.

A la vez, refirieron la importancia de las prácticas lectoras que generan estos textos, porque por sus narrativas sugestionan e impactan afectivamente de forma distinta a como lo experimentan en la vida cotidiana:

Entendí otra perspectiva de mi deseo de ser femenina o de alcanzar la feminidad que me es impuesta por ser mujer y el como es que esta es injusta y no representa realmente lo que somos las mujeres o quienes nos identificamos con este género y como es que, quienes no reflejan estas características son personas que se les discrimina y encasilla como lesbianas, marimachas, o cualquier otro concepto que implementa cierta superioridad a las personajes identificadas con el género femenino que sí se visten y comportan.

Por ejemplo, explicaron que, con su recepción desde los medios de difusión masiva, de comunicación o por quienes les rodean, observaron que también se ha normalizado mucho la discriminación y sus distintos gestos de violencia:

Tal vez pude ver un poco más la perspectiva de las personas trans. Normalmente se les da foco a personas en la comunidad más normativas, los homosexuales por ejemplo, entonces ver la mirada, el enojo, frustración, decepción qué sufren estas personas me hizo plantearme nuevas cuestiones y considerar la violencia que viven día a día.

Entendí que las personas trans no siempre se sienten parte de la dicotomía del género, pude apreciar un poco de su lucha de todos los días.

Sí. Aprendí que actualmente el termino "queer" va más allá de ser gay o lesbiana, sino que ahora se adoptaron muchas más cosas (salir de la heteronormatividad y del estereotipo).

Solo un participante comentó que no había sido una experiencia novedosa, porque enfatizó que estaba encarnando la identidad o los sucesos del personaje Bato (Alarcón, 2015), pero tenía vivencias gratificantes desde su disidencia a pesar de que para sus otros compañeros fueran o parecieran conflictos.

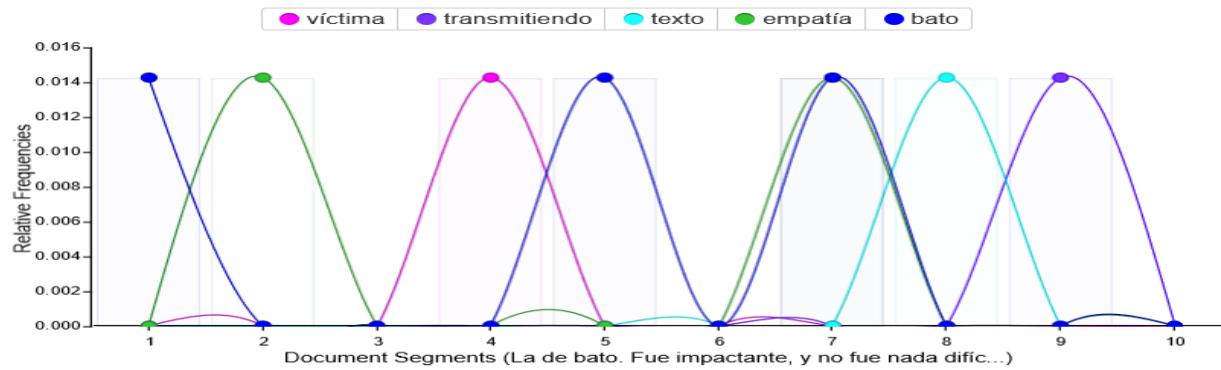
Respecto a lo que más les impresionó a partir de las lecturas de los textos estudiados fue “Bato” (Alarcón, 2015) y las escenas o sucesos que les impactaron cuando era descrita por su hermana, como la discriminaba o cuando Bato se recriminaba a sí misma por no encajar en las normas que le imponen su familia y comunidad, los abusos físicos y expresiones de violencia verbal que les dirigían.

Para explicar cuál le gustó más, la mayoría se refirió a ambos textos, “Bato” (Alarcón, 2015), por ser una obra que expresa de manera emotiva la introyección de la violencia social en la subjetividad y el cuerpo de la víctima que sufre gordofobia, transfobia y xenofobia; o por como cambian esos afectos hacia la culpa y luego la empatía que transmite su hermana, la narradora personaje de la historia, sobre estos conflictos, según se visualiza en los siguientes gráficos (Ver Figuras 23 y 24):

#### **Figuras 23 y 24**

*Gráfico de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre los textos que más les gustaron a partir de la experiencia generada en la intervención-acción pedagógica.*





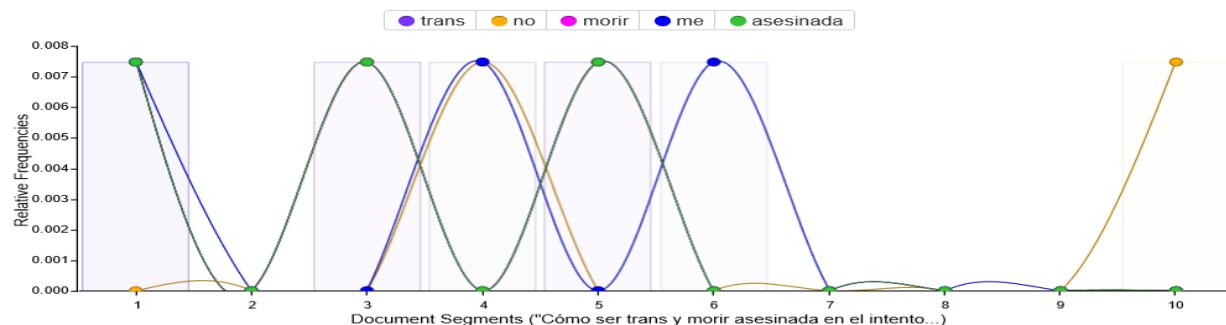
Fuente: Tomados de la encuesta final realizada desde el Formulario de Google y mediante Voyant-tools, el análisis y visualización de las respuestas más representativas de los participantes. <https://voyant-tools.org/?corpus=9d8964a905e2d6af92ad9f65f2730897>

Así mismo *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento* (Frida Cartas, 2021) les causó mucha impresión por cómo cuestiona los estereotipos y performativas de vivir las identidades, en el caso por ejemplo de la femineidad sea en sus variantes cis o trans\*, dando cabida a otros imaginarios y prácticas que amplían sus horizontes de expectativas o manifiestan otras propuestas estéticas fuera del canon escolar y de la difusión-recepción literarias tradicionales, tal cual se observa en los siguientes gráficos (Ver Figuras 25 y 26):

## **Figuras 25 y 26**

*Gráfico de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre los textos que más o no les gustaron a partir de la experiencia generada en la intervención-acción pedagógica.*





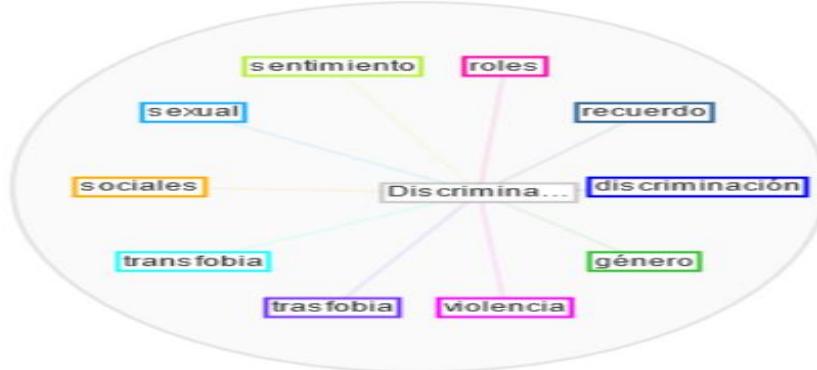
Fuente: Tomados de la encuesta final realizada desde el Formulario de Google y mediante Voyant-tools, el análisis y visualización de las respuestas más representativas de los participantes. <https://voyant-tools.org/?corpus=99c364c2a46b216c8174fe79f2ae331>

Además de los motivos, conflictos y temas de cada obra en particular, coincidieron en la identificación de algunas pautas o normas de la heteronormatividad, sus roles de género y otras prácticas discriminatorias. Los imaginarios, perspectivas y subjetividades de las personas de la comunidad disidente sexo-genérica fueron otros tres asuntos que trataron los textos; por tanto, consideraron una estrategia adecuada para trabajar desde distintos ángulos la identidad, el sexo y el género mediante la lectura con adolescentes y jóvenes.

Algunas plantearon que pudieron entender y cuestionar la ausencia o poca educación sexual para/con los adolescentes y jóvenes que existe en la comunidad y familias queretanas, por lo conservadoras y moralistas que son desde un punto de vista sociocultural. En el que influye de modo determinante la rigidez y disciplinamiento de la religión cristiana; pero también reconocieron cómo la autonomía y autodeterminación de las personas al vivir alternamente al margen de esas prerrogativas, les permite abrirse paso y obtener diversas agencias para habitar el mundo, como lo indica este esquema final en resumen de sus respuestas (Ver Figura 27):

**Figura 27**

*Esquema de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre la experiencia generada en la intervención-acción pedagógica.*



Fuente: Tomados de la encuesta final realizada desde el Formulario de Google y mediante Voyant-tools, el análisis y visualización de las respuestas más representativas de los participantes. <https://voyant-tools.org/?corpus=99c364c2a46b216c8174fe79f2aeb331>  
<https://voyant-tools.org/?corpus=1a5d2554eb1deb7944f9293ecaa140db>

Sobre si la lectura de estos textos sería oportuna o útil para trabajar la identidad, el sexo y el género con adolescentes y jóvenes, desde su rol futuro como educadores, algunas tuvieron varias posturas. Unas refieren la importancia de introducir y manejar gradualmente el tratamiento de las identidades disidentes sexo-genéricas con el texto de “Bato” (Alarcón, 2015), sobre todo con la comunidad adolescente porque les podría generar afectos de empatía con las personas de estas identidades o reconocer la discriminación que sufren debido a los regímenes de poder de la heteronormatividad hegemónica. A otras no les pareció así con el texto *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento* de Frida Cartas (2021) porque según sus criterios presentaba una perspectiva radical y extremista y parecía más complejo de comprender por como juzga los regímenes de poder.

No obstante, algunas respuestas manifiestan que la lectura y análisis de ambos textos sí son oportunos para deconstruir los tabús, los pensamientos conservadores, religiosos, las normas patriarcales y comportamientos machistas que perviven en las generaciones y

comunidades actuales, además de proyectar otros imaginarios, identidades o formas de convivir fuera de estos dominios. Añadieron a ello que la representación estética que logran en estos textos es innovadora e interesante, pues cavilan en el placer que despiertan el tratamiento de sus formatos o estilos escriturales.

Aunque el taller se desarrolló en menos tiempo del planificado, quise saber si ese factor u otro componente didáctico como el contenido o los procedimientos metodológicos para desarrollarlo, tuvieron alguna incidencia negativa para la viabilidad y efectividad de la Secuencia de intervención-acción pedagógica, además de sus sugerencias para mejorarlo. Respecto a sus experiencias de aprendizajes sobre la planificación, organización, ejecución y funcionalidad didáctica y educativa del taller varias coincidieron en que, a pesar de su corta duración, los temas tratados fueron muy interesantes y necesarios en el contexto actual para comprender y concientizar a las personas sobre el daño que causan estas estructuras de poder y sus violencias.

Sin embargo, enfatizaron la necesidad de haber prolongado el tiempo en las lecturas y análisis de los textos o que se incluyieran más sesiones a pesar de la planificación coherente con que fue presentado el taller y su dinámica, porque para muchos de ellos eran temas poco conocidos y requerían más sensibilización y familiarización en un trabajo gradual con diferentes textos. El de *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento* de Frida Cartas (2021) les parecía un poco complicado, lo cual coincide con unos de los puntos que he valorado para mejorar su traslación en la práctica, como referencian los calificativos del siguiente esquema que resume sus respuestas (Ver Figura 28):

**Figura 28**

*Esquema de los términos representativos de las respuestas de los participantes del taller de lectura sobre la decisión de no incluir y utilizar como medio didáctico el texto Cómo ser trans y morir asesinada en el intento (Frida Cartas, 2021) en la intervención-acción pedagógica.*



Fuente: Tomados de la encuesta final realizada desde el Formulario de Google y mediante Voyant-tools, el análisis y visualización de las respuestas más representativas de los participantes. <https://voyant-tools.org/?corpus=b7b38e8c657fdf6a038744edd8b7c659>

Estas recomendaciones me permiten comprender también que la falta de tiempo y el tratamiento fragmentado del texto, siguiendo el principio metodológico de “selectividad” (Sales, 2003, p. 22) impidieron el tratamiento del fragmento donde le personaje narra y describe las experiencias de auto/cuidado y ética ecológica de la ternura con su mascota en medio de su transición sexo-genérica ante la exclusión de amigues, parientes, familiares, su pareja y comunidad (Frida Cartas, 2021, p. 117).

Esta dificultad no les permitió comprender otra faceta de le personaje y la fluidez de su actitud *queer/cuir*; donde a pesar de su radicalidad ideológica para cuestionar a las personas que le agreden o discriminan, también mostraba otros rasgos relacionados a la convivencia pacífica y a la socialización de los afectos en colectividad, donde tienen cabida incluso otras especies de nuestro mundo. Apelando al respeto, comprensión y protección entre todos sin las relaciones y afectos jerárquicos que establecen desde antaño los patrones heteropatriarcales.

#### **4.3.2 Comprender nuestros límites y horizontes educativos desde la reflexión**

Para contextualizar los resultados obtenidos durante el proceso de intervención- acción pedagógica respecto a los vínculos entre la teoría y la práctica de la enseñanza literaria, debo explicar que, si bien se estipularon los objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, recursos didácticos y tiempos en la distribución de los temas del taller por la planificación de la secuencia didáctica, no se llevó a la práctica como se tuvo previsto.

Estos inconvenientes me permitieron reflexionar sobre el vínculo entre la planeación curricular y la práctica educativa en el contexto real de la docencia, en las dificultades o retos que confrontamos tanto docentes como estudiantes al interactuar según cómo nos afecta el clima, el tiempo, la higiene y normas de convivencia que permean la cultura escolar, incluso cuando son reglas no escritas y se infieren en la manifestación del currículo oculto.

En esto último, es importante comprender que, tratándose de asuntos relacionados con los estudios de género y la sexualidad, estos pueden tener reservas por parte de quienes dirigen los procesos, por pertenecer a otras generaciones o condiciones socioculturales debido a su religión, moral o ética profesional.

En tal caso, es necesario la apertura cultural en la institución y para con los sujetos de enseñanza-aprendizaje, el respeto hacia imaginarios, cuerpos y prácticas diversos y la disposición para colaborar con sus propuestas; porque no solo transgreden las fronteras de los paradigmas educativos más ortodoxos, sino que pueden enriquecer el panorama y horizontes de expectativas, pueden sugerirles ante el interés y respeto de historias otras, tan válidas y vivibles como las “normalizadas”.

Pude comprender que a veces no basta la planeación, el esfuerzo y los recursos para llevar a la praxis los objetivos propuestos desde el currículo formal, pues las necesidades físicas, emocionales, intelectuales y afectivas de los sujetos implicados son las que prefiguran el acercamiento al aprendizaje y la disposición para desarrollarlo de manera empática y comprometida.

Entendí que muchos factores externos como la ubicación geográfica del salón, sus instalaciones, condiciones materiales de confort, las horas del día y la organización escolar para impartir ciertos contenidos que proyectan una densidad teórica, tienden a predisponer a los estudiantes para apreciarlos con más o menos entusiasmo y paciencia, aunque sean novedosos. A veces se vale realizar la clase fuera del salón, reorganizarlo y disponer del inmueble de otras formas y perspectivas, adornarlo acorde al tema o innovar con dinámicas lúdicas que les hagan más atractivo el conocimiento de un nuevo tema, que les sensibilice y motive.

Me pareció además, que a pesar de ampliar el modelo metodológico de análisis de una investigación que sirvió como antecedente a esta, porque no se enfocaba solo en la comprensión de los elementos extraliterarios desde la configuración social de los textos con un enfoque de género; debía ser más extendido el tiempo destinado a su enseñanza y aplicación, para que los participantes en el taller aprendieran en un proceso más regulado en el avance por los niveles de lecturas, análisis y comprensión de los textos objeto de estudio.

La falta de tiempo también condicionó los procesos de familiarización con los subtemas y las lecturas de otros textos, la orientación hacia experiencias estéticas que pudieran vivir, compartir y aplicar con mayor reflexividad, autonomía, confianza, seguridad en sí, en sus compañeros y la persona docente encargada de la clase.

En ese sentido, sería válido reconsiderar los recursos didácticos que utilicé, pues pude haber incorporado algunas reflexiones teóricas o procedimientos de análisis con audiovisuales, libros físicos e ilustraciones en afiches o láminas que pudieran presentar el contenido en un formato o estilo alternativo, más dinámico.

Debí tener en cuenta que estos jóvenes van transitando de la etapa adolescente a la juventud, que también prefieren jugar, divertirse y sobre todo que se puede intentar enseñar-aprender de manera entretenida, diversa; aun cuando no coincidan con todas las pautas de la planeación y cuando el entorno escolar está condicionado por condiciones climatológicas

abrumadoras que trastocan el territorio geográfico y la atmósfera emotiva de los sujetos que deben interactuar.

Existen circunstancias en las que el pensamiento y las acciones de los docentes deben incorporar la flexibilidad para hacer ameno el proceso de enseñanza-aprendizaje; reconocer que como personas también podemos equivocarnos, rectificar, ser corregidos en el salón, que los estudiantes desmitifiquen la figura estoica e impasible de le docente, su impersonalidad o construcción intelectual masculina (Littau,2008; Sardi, 2020).

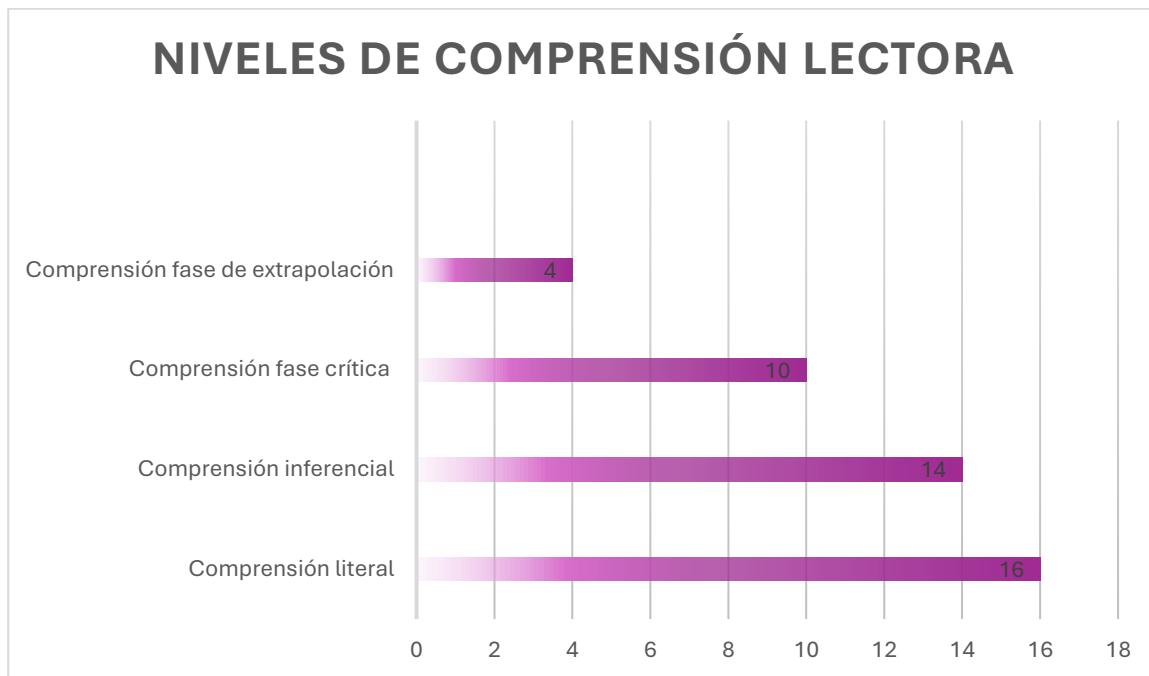
Ello también generaría un clima de confianza y empatía para cuando tenemos un mal día, un problema o necesitamos el afecto o apoyo de nuestros compañeros y estudiantes; lo he podido verificar por las clases recibidas de algunos de mis docentes al cursar la MEEL, pero también, aplicando esa ética de la ternura con los participantes en el Taller y mis estudiantes actuales de preparatoria.

Si se atienden a las variables: comprensión lectora en 3 niveles (literal, referencial y crítico con 2 fases: crítica y extrapolación) con el uso de un Método cualitativo de estudio de caso: de un universo de 30 participaron 22 estudiantes y de ellos se extrajo como muestra no probabilística e intencional 16 repuestas.

En sus casos las actividades de comprensión literal fueron evaluadas en el indicador de “logrado” en todos los participantes; en las de comprensión referencial 12 participantes estuvieron en el rango de “logrado” y 4 en el rango de “en proceso”. Así mismo, respecto a las actividades de comprensión crítica en su primera fase 10 estuvieron en la condición de “logrado”, 5 “en proceso” y 1 en “no logrado”. En cambio, las actividades de comprensión crítica en su segunda fase de extrapolación quedaron 4 en “logrado”, 6 “en proceso” y 4 en “no logrado”, como se ilustra en el gráfico siguiente (Ver figura 29):

**Figura 29**

Gráfico sobre los niveles de comprensión lectora alcanzados por los participantes en la intervención-acción pedagógica



Fuente: Elaboración propia

Este gráfico muestra que la alternativa metodológica de enseñanza literaria con enfoque *queer/cuir* no fue del todo viable, a pesar de plantear la actualización de las teorías de los estudios literarios y su materialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje con otros nodos conceptuales y métodos como el *discursivo-funcional* poco usual en estos entornos académicos, pero sí favoreció el aprendizaje en la proyección de un enfoque más integral en los vínculos con los estudios culturales y desde su aplicación a partir del paradigma Sociocrítico.

Aun cuando intenté ensayar un proceso crítico cultural de enseñanza-aprendizaje y superar los resultados de estudios anteriores, fue regular el impacto en sus agentes y sujetos debido a todas las condiciones materiales y afectivas que describí. Respecto a los participantes de la muestra, las féminas se mostraron más receptivas y sensibles, pero también las personas que manifestaron ser no binarios o estar en tránsito de experiencias sexo-genéricas diversas;

pues se sentían en mejor disposición para conversar sobre los subtemas, miedos, prejuicios y violencias asociados a estos, que los masculinos.

En esta parte de la muestra, los estudiantes que tuvieron comentarios o acciones discriminatorias o de burla y sorna hacia sus compañeros o reservas sobre un conflicto como los celos, las toxicidad en las relaciones amorosas, el machismo, el abuso de autoridad entre otros actos, sí mostraron cierta comprensión; pero por su poca participación en las actividades, las ausencias prolongadas, he de pensar que carecen de sensibilidad por las presiones que tienen ante las normas sociales y las influencias familiares, de amistades e incluso docentes para continuar legitimando estos comportamientos heteronormativos.

Todo ello fue truncado por un factor fundamental en el ámbito docente, el tiempo, sobre todo en la perspectiva lineal (Peláez H., 2024, pp.175- 176) a la que me había estado intentando ajustar por la formación profesional que he tenido bajo ese enfoque colonizador, lo que ha ido variando por la comprensión del fluir en lo *queer/cuir* que he aplicado a mi propio proceso de investigación-acción pedagógica.

Además de ese factor, la falta de inclusión de estos temas en el currículo escolar, de otras actividades extracurriculares que desde las instancias y personas que gestionan la cultura escolar, influyó en la disposición de los estudiantes para colaborar proactivamente con las propuestas educativas del Taller. Se supone no les incentivan, commueven y reorientan lo suficiente en el desarrollo de actividades de orientación, ejecución y comprobación de sus avances durante el taller, u otras que pudieran complementar sus acciones. Algunas de estas fueron por motivos ajenos a la disposición de la investigadora-participante y otras, por las condiciones del contexto educativo, mencionadas con antelación en los epígrafes de la relatoría de la intervención-acción pedagógica.

No obstante, las implicaciones teórico-prácticas para la enseñanza literaria aportan textos con otros tópicos, que convocan a otro tipo de lectores y prácticas lectoras; que si bien no son

comunes dentro de la escuela o el salón, sí plantean conceptos, epistemologías y enfoques de análisis generadores de nuevos modelos de apreciación hacia el texto literario.

Podría servir como punto de referencia para investigaciones futuras que se dirijan hacia contenidos similares, sobre todo si pretenden examinar los marcos de referencia de los lectores en su disposición para sensibilizarse con lecturas alternas. Así como importan los rasgos y experiencias que les motivan a actuar confrontando estas propuestas desde las pautas del currículo oculto que les sugestiona y genera diversos imaginarios y normas de convivencia.

En el mismo orden de las cosas, las decisiones metodológicas tomadas como estrategias de intervención-acción pedagógica fueron viables y efectivas en tanto que sí presentaron otros textos con tópicos distintos a los conocidos por los participantes. Estas fueron otras maneras de interpretarlos y tener experiencias estéticas y éticas desde su lectura, así como otras asociaciones entre teoría y práctica de la enseñanza literaria en el nivel superior de educación.

Respecto a su incidencia en el desarrollo de la comprensión lectora y el nivel crítico, fue factible mientras se dispuso del clima escolar y los factores necesarios, pero no se evidenció así en la mayoría de los casos por las dificultades planteadas de varios elementos materiales e inmateriales en la organización escolar. Siendo otra vez el factor tiempo, higiene escolar y disposición o corresponsabilidad de los sujetos implicados, tanto docentes como estudiantes, ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que condicionó esos retos e insuficiencias detectados en los resultados de la intervención-acción pedagógica realizada. Factores que refieren algunos atices de la cultura escolar que pervive en el entorno de la educación literaria investigada.

## **Conclusiones**

Después de todo el recorrido de mi primera experiencia como una exploradora más en la educación de la lectura literaria, desdoblándome en docente e investigadora por un mismo camino; reconozco que me ha costado mucho, pero lo he disfrutado más. Comencé a trillar surcos

sin saber cómo quedaría este bosque de ideas; que en ocasiones parecían un experimento de ensayo y error, porque desde mi experiencia heteronormativa no me había dado la oportunidad de aprender de otras personas y perspectivas que pueblan el mundo con matices diversos. Pero un bosque no se planta solo. Saben todos los que me escuchan o leen hoy, que, sin su acogida en tierras extrañas, sin la hospitalidad, empatía, reconocimiento y apoyo, no solo material sino afectivo; el camino, este camino, no lo hubiera aprehendido así, con *h* intermedia.

En este preciso momento, puedo comentar que los objetivos trazados en mi proceso de investigación no se cumplieron como lo esperaba. Creo que todo maestre que espere algo así, en verdad no deja cabida a lo que le puede sorprender, todo lo otro que puede aprender en cada oportunidad. Más que lograr ese objetivo general: elaborar una alternativa metodológica de lectura con enfoque *queer/cuir* para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes universitarios en Querétaro, a partir de la inclusión de las experiencias sexo-genéricas de algunas obras literarias mexicanas; tuve la oportunidad de aplicarla en un entorno escolar que creía conocía y terminé con tantas respuestas, demasiadas preguntas y anhelos, aunque es cierto que pude cumplirlo parcialmente.

En primer lugar, sí logré describir algunas estrategias narrativas utilizadas por los escritores de la disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana del corpus literario escogido para mi intervención-acción pedagógica. Pero más aún, me permitió comprender propuestas estéticas que no conocía y que todavía escasean en los salones universitarios, lo cual se evidencia en los mismos criterios de los estudiantes participantes de mi intervención-acción pedagógica.

Pude ensayar la enseñanza de la lectura con propuestas literarias otras, no canónicas, clásicas ni curriculares, pero interesantes y válidas en los tópicos, motivos, subjetividades, cuerpos y prácticas de la disidencia sexo-genérica que ha dado otras voces y estrategias a la enseñanza; conformada por estudiantes y docentes que van logrando hacerse espacio con

*subjetividad comunal* (Anzaldúa, 2020) y redes de apoyo que transgreden todo tipo de fronteras, muchas veces desde la ternura.

Así como puede entender también, rupturas espacio-temporales que generan personas de colectives subalternos y que nos invitan a indagar en otros imaginarios y horizontes de expectativas; ampliando tal vez, la comprensión lectora en una muestra de las poblaciones estudiantiles mexicanas que en el nivel universitario todavía presentan su déficit.

Eso me facilitó explicar algunas rutas de interpretación que generan la inclusión de obras con experiencias de personas disidentes sexo-genéricas en las prácticas lectoras dentro de uno de sus salones; para que los estudiantes participantes de mi taller de lectura literaria reconocieran otros imaginarios y posibilidades del ser, estar y hacer.

Lecturas reparativas estas, que desde el *conocimiento situado* (Haraway, 1989, 2022 citada en Fleisner, Lucero, Galazzi, & Billi, 2023) y otras *políticas de habitabilidad* (Halberstam, 2018, pp. 34- 35) alternas a los patrones hegemónicos de la heteronormatividad, confrontan a los paradigmas educativos tradicionales, que aún moldean el currículo formal de muchas universidades en México y que ellos, incluso en una situación más favorable por la autonomía de esta academia, agradecieron haber aprendido y empleado por/entre sí.

No obstante, el poder situarme en un ámbito de gobernabilidad de este salón, desde una universidad pública de Querétaro, dentro de la misma Facultad donde me estoy formando como maestra investigadora, y poder aplicar también el enfoque *queer/cuir* de la lectura literaria de algunas obras mexicanas, favoreció que los estudiantes incrementaran su comprensión lectora hasta el nivel crítico. Debo reconocer y agradezco, que fue también por su disposición al acompañarme y colaborar, igual que la de la persona docente que nos presentó y cedió el espacio de sus horas en una de sus materias.

A pesar de que los estudiantes en ese proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria no cumplieran con la mayoría de los indicadores y variables evaluadas sobre sus niveles

de comprensión lectora, porque no alcanzaron la fase de extrapolación, sí puedo afirmar que me permitió contribuir en la formación de otro tipo de lectores.

Logramos, juntos, que se manifestaran con nuestras prácticas de *lecturas subversivas* ideas, emociones y acciones proyectadas en personas cada vez más sensibles, conscientes, comovides, proactives para/con los discrímenes acometidos en el panorama actual mexicano a quienes desde la disidencia sexo-genérica siguen sufriendo el yugo heteronormativo. Otres, como mi adorade directore, a quienes me sumo en su militancia con la realización de esta tesis de maestría, gracias a su ternura y colaboración científica.

Pudimos muches, incluso, desde nuestra heteronormatividad, comenzar a deconstruir varias normas y límites que en forma de tabus, estigmas y prejuicios coaptan, doblegan la misma performatividad de nuestras identidades, cuerpos y prácticas. Por lo tanto, ha sido un camino sustentado en superar algunas limitaciones encontradas en los antecedentes y las vías con que diseñé mis herramientas teóricas complementando modelos anteriores como el de Cándida Vivero Elizabeth Vivero Marín (2016).

Esto me permitió explorar otras epistemologías críticas y con un impacto social que se refuerza desde el feminismo y las intersecciones en la diversidad de le no binario. Así he colaborado en actualizar la ciencia literaria con modelos conceptuales de teorías y análisis de un enfoque interdisciplinario por la integración de los Estudios Culturales, de Género feministas y *queer/cuir* y el Análisis Crítico del Discurso.

He innovado en la conexión entre teoría y práctica de la enseñanza de la lectura, relacionando los conceptos observables de esos postulados en el análisis literario de una lista de textos que podrían servir como medios o recursos didácticos alternos a los convencionales para futuras intervenciones pedagógicas o de promoción, animación y mediación lectoras.

Desde estas acciones considero el impacto metodológico de mi intervención-acción pedagógica en la planeación y ejecución curricular al incluir otros textos, tópicos y estrategias narrativas. Además, por el diseño de mi secuencia didáctica y la aplicación de los procedimientos

de una alternativa metodológica integral e interdisciplinaria que generó prácticas alternas de lectura ante la enseñanza formal y otros horizontes de expectativas no tan reconocidos o válidos hasta el momento.

Sin embargo, sigo inconforme, pues a pesar de la planificación y distribución o proyección de los contenidos, objetivos, herramientas, procedimientos metodológicos y formas de evaluación, en la praxis educativa no se lograron todos los propósitos. No fue del todo viable ni factible por la afectación del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a inadecuadas condiciones en la higiene escolar, debido a la falta de total compromiso de quienes lo orientamos y también de quienes se integran desde el aprendizaje, fundamentalmente de las personas heteronormativas, con énfasis en las masculinas que no quieren con-moverse.

Sigo indispuesta con los dictámenes escolares de este siglo, en entornos educativos tan variados, donde el tiempo disponible es visto de forma lineal, con la perspectiva colonial hispana con que se instauró en la educación en México desde antaño (Peláez H., 2024, pp.175- 176); que nos obliga todavía a los agentes y sujetos educativos a perder la libertad de ser flexibles, nos sanciona por no ajustarnos e intentar explorar otras aristas de una pedagogía más diversa, inclusiva y autónoma.

Por todo lo dicho, sigo a favor de la educación pública, de la autonomía escolar, de que se gestionen y aporten más presupuesto y condiciones materiales para los procesos educativos integrales, para la investigación, más si consisten en seguir escuchando a quienes todavía no tienen voz y siguen siendo oprimidas.

Creo que podría ensayarse estas propuestas de intervención-acción pedagógica en los niveles más bajos, pues mis estudiantes adolescentes necesitan hablar de identidad, género y sexualidad con ternura, escuchar orientaciones preventivas que más que juzgarles les animen a explorar su erotismo, su amor propio y hacia otras a pesar de las diferencias.

Deseo que en las escuelas haya más apego y conciencia de la comunidad, complicidad de tutores, legales o no, con los agentes educativos para ofrecer un mundo más vivible y tierno

para quienes siguen siendo discriminadas, incluso, por sí mismas debido a la introyección de esas normas y expectativas que hoy en día, no solo son neoliberales, sino necropolíticas y funestas. Quiero colaborar en escuelas donde a todos nos guste saber, estar, ser y hacer fuera del sistema sexo-genérico, y que la lectura nos lo permita cada vez más.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, A. S. (2022) *Basura*. España. Editorial Tránsito. <https://editorialtransito.es/libro/basura/>
- Ahmed, S., & Mansuy, C. O. (2014). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros. Editorial [BELLATERRA](#).  
<https://traficantes.net/libros/fenomenolog%C3%ADA-queer>
- Alarcón, Orfa et al. (2015) *El silencio de los cuerpos. Relatos sobre feminicidios*. Prólogo de Sergio González Rodríguez. México: Ediciones B.
- Alcará, Adriana Rosecler & Dos Santos, Aparecida Angeli (2013). Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. Psico, 44 (3), 411-420.  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12258/10416>
- Amavizca, S. y Alvarez-Flores, E. P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, e20, 1-13.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986>
- Antonio, J. (2021) *La perspectiva de género a través de la enseñanza de la literatura: una alternativa hacia la equidad*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.  
<http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/3161>
- Anzaldúa, G. (2020). Chicanas deslenguadas: vivir en la frontera. El Rebozo. [Estados Unidos]

Avilez, A. & Ayala L.M. (2020) *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual.

[https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-06/Violencia\\_escolar.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-06/Violencia_escolar.pdf)

Backhoff, E. (2011). La inequidad educativa en México: Diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 87-102.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20412>

Barker, M. J., & Scheele, J. (2017). *Queer: una historia gráfica*. Madrid: Melusina.

Bautista, A. R. (2021). *Relatos Víricos | Antología Seropositiva. Volumen I*. Ciudad de México, México: Inspira Cambio A.C. <https://inspiracambio.org/wp-content/uploads/2021/08/RelatosVi%C3%81ricos-Antologi%C3%81aSeropositiva.pdf>

Bernabé, G. (2020). *El proceso lector desde la intertextualidad. Propuestas y desafíos del texto literario*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <http://dx.doi.org/10.19083/978-612-318-292-2>

Bharuthram, Sharita (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32 (2), 205-214. [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-01002012000200007](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002012000200007)

Bidiña, Ana (2001). Comprensión lectora y producción escrita: cuestiones de práctica. Ponencia presentada en las Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina.

Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. En Juan A. Gómez y Leandro Calandra (Traductores). *Revista de Educación*, 7(9). [https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ](https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ)

Bonne, D.R. (2013). Estrategias de enseñanza en contabilidad. En Casparri, M.T., Garnica, J.R. y Castegnaro, A.B (ed.), *Docencia universitaria en ciencias económicas. Temas y enfoques* (pp.105-123). Centro de Investigación en Métodos Cuantitativos Aplicados a la

Economía y la Gestión. Universidad de Buenos Aires.

[http://www.econ.uba.ar/www/institutos/cma/Publicaciones/Libros/Docencia\\_univers\\_en](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/cma/Publicaciones/Libros/Docencia_univers_en)

[Ciencias Econ%F3micas.pdf](#)

Calderón-Ibáñez, Arlenys y Quijano-Peña, Jorge (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Socio- Jurídicos*, 12 (1), 337-364. <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v12n1/v12n1a15.pdf>

Caracas, B. P. y 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.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982019000200008&script=sci\\_abstract&tlang=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982019000200008&script=sci_abstract&tlang=en)

Cartas, F., F. (2017). *Cómo ser trans y morir asesinada en el intento*. Primera edición, Ciudad de México. [https://www.u-topicas.com/libro/como-ser-trans-y-morir-asesinada-en-el-intento\\_5319](https://www.u-topicas.com/libro/como-ser-trans-y-morir-asesinada-en-el-intento_5319)

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

Chavero, L. (2016). *Adivinanzas y comprensión lectora*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/291>

de Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. (Tomado de Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London, Macmillan Press, págs. 1-30. <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/hdelconocimiento/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>

Dirección General de Desarrollo Curricular (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. [https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1\\_Marco-Curricular\\_ene2022.pdf](https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf)

Espinosa, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del norte de México. *RIDE. Revista*

*Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>

Estienne, V. M. (2006). Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida.

<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/322/Ense%C3%B3nar%20a%20leer%20en%20la%20Universidad.pdf?sequence=1>

Flores, R. Carrizo & Otero, A. (2013). Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. Ponencia presentada en Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES). Universidad Nacional Autónoma de México. México. [http://www.clabes2013-alfaquia.org.pa/ponencias/LT\\_2/ponencia\\_completa\\_110.pdf](http://www.clabes2013-alfaquia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_110.pdf)

Freire, P., & Faúndez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. *Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

[https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/36494719/paulo\\_freire\\_-\\_pedagogia\\_de\\_la\\_pregunta-libre.pdf?1422927663=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPaulo\\_freire\\_pedagogia\\_de\\_la\\_pregunta.pdf&Expires=1708697471&Signature=FbGQUCv6lpfWI7BxztU1lVM6ySj8R-PFGu3kuJPG9a1R2b-SqmTpVGMo3EUi-](https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/36494719/paulo_freire_-_pedagogia_de_la_pregunta-libre.pdf?1422927663=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPaulo_freire_pedagogia_de_la_pregunta.pdf&Expires=1708697471&Signature=FbGQUCv6lpfWI7BxztU1lVM6ySj8R-PFGu3kuJPG9a1R2b-SqmTpVGMo3EUi-)

<4dX9CsZmkoc8vuznTceqNg8Kyt1lZby8~DSymQM02sj4tHY6lABEfXEsCJaHhY~tVkJoeZ~nIRaFXkWNAtnlWSE5QwTh9KUATHSjGX1rKQatf2AbjaCUxSUhyHfs-uNN9gIIR7gqUqe1cUj2EdCKD6tD8srzmJ0U0KXdP0NR9TR3PJH6k1ltOkcpyWJWsHB29RC99strx6cSaGvLcM7nmeScN1AIXOsCIMrjqDR1kLWXPBytHzX2c9uGwiBU6w6BpqVWyBYJoJdaBMXo8yVt2a-Hg &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>

GIBSON-GRAHAM, J. K. (2002). Intervenciones posestructurales. *Revista colombiana de antropología*, 38, 261-286. <http://www.scielo.org.co/pdf/rca/v38/v38a11.pdf>

González, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América latina

frente a las y los pensadores de disidencia sexo genérica. *De Raíz Diversa. Revista especializada en Estudios Latinoamericanos*, 3(5), 179-200. <https://www.aacademica.org/ga.ortuno/4.pdf>

González, B. y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad. *El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/601-practicas-de-lectura-y-escritura-en-la-universidadpdf-5HGwY-libro.pdf>

Gordillo, A. y Flores. M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>

Guaygua, M. B. (2020) La diversidad sexo – genérica en la obra *Confesiones de una máscara de Yukio Mishima*, un enfoque desde el pensamiento queer [Tesis de licenciatura]. Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23259>

Guerra G., J. y Guevara B., C., Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 277-291. [http://cneip.org/documentos/revista/CNEIP\\_18\\_2/277.pdf](http://cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/277.pdf)

Guevara, B., Y. ; Guerra, G., Jorge; Delgado, U. y Flores R., C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 113-121. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552014000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552014000200012&script=sci_arttext)

Guerrero, S.F. (17 de mayo de 2023). *La cis-hetero-normatividad como opresión* [Conferencia principal]. Universidad Autónoma de Querétaro.

Halberstam, J. (2018). El arte queer del fracaso. Barcelona- Madrid, España: Editorial EGALES.

<https://www.editorialegales.com/libros/el-arte-queer-del-fracaso/9788416491995/>

Halperin, D. (2023). Teoría queer y análisis cultural. Una entrevista a David Halperin, en C. Renata. *Cartografías de género* (1 ed., pp. 75-88). CLACSO.

<https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248278/1/Cartografias-de-genero.pdf>

Hernández, J. E. (2004). *Alternativa metodológica basada en el enfoque de la lectura circular para el desarrollo de la comprensión literaria como modalidad de co-creación en la enseñanza media general* [Tesis de doctorado]. Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí.

Hernández, J. E. (2007). El análisis sistémico-integral del texto literario. En Mañalich, R. (Ed), *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*. Editorial Pueblo y Educación.

Hernández, J. E., Díaz, J. A., y García, J. (2011). *Introducción a los estudios literarios*. Pueblo y Educación. <https://es.scribd.com/document/476894044/Introduccion-a-los-estudios-literarios-doc>

Hernández, M. L. (2021) *Contrapedagogías de la maternidad en la narrativa de autoras latinoamericanas del siglo XXI: Una propuesta de intervención en la educación media-superior* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. <http://ri-ng.uag.mx/handle/123456789/3150>

Horst-Jürgen, Gerigk (2016). Ciencia literaria. ¿Qué es eso? En Argüelles Fernández, Gerardo (traductor), *Semiosis*, Tercera época, 12(24), 9-43.

INEE (2016). *México en PISA*. México, INEE.

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943>

Jiménez, J. A. (2021). La perspectiva de género a través de la enseñanza de la literatura: una alternativa hacia la equidad [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. <http://ri-ng.uag.mx/handle/123456789/3161>

Joysmith, C. (1993). Ya se me quitó la vergüenza y la cobardía. Una plática con Gloria Anzaldúa.

*Debate feminista*, 8, 3-18. <https://www.jstor.org/stable/42624142>

La Fountain-Stokes, L. (2014). José Esteban Muñoz, in memoriam. *Cuadernos de Literatura*,

18(36), 370-373 <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.CL18-36.jemm>

Latapí, P. (18-22 de noviembre de 2013). *El cuento histórico como estrategia para desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de

Investigación Educativa, Temática 4 Educación superior, Guanajuato, Guanajuato.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0334.pdf>

Leland, C., Harste, J. y Lewison, M. (2021). Cómo enseñar literatura en el aula. Trillas. León, G.,

María de Lourdes (2018). *Estrategia de intervención para el desarrollo de comprensión lectora en alumnos de primer semestre de educación media superior*. [Tesis de Maestría]

Universidad Iberoamericana Puebla. Repositorio Institucional

<http://repositorio.iberopuebla.mx>

Lopes, G. (1999). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade (compiladora). Belo Horizonte:

Ed. Autêntica, (Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade)

<https://www.bing.com/ck/a?!&p=cfe4cb8b5f870500JmltdHM9MTcwMDk1NjgwMCZpZ3VpZD0zMzQ1ZmU1Ni05NGQxLTZmMDYtM2ZjMS1IZDg3OTViMjZINzkmaW5zaWQ9NT>

[ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1)

[ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1)

[ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1)

[ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1)

[ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=ed8795b26e79&psq=Guacira+Lopes+Louro+pedagog%c3%adas+de+la+sexualidad&u=a1aHR0cHM6Ly9mZnloLmF1bGF2aXJ0dWFsLnVuYy5lZHUUYXlvcGx1Z2luZmlsZS5waHAvMTgzNDgzL21vZF9yZXNvdXjZS9jb250ZW50LzEvR3VhY2lyYSUyMExvcGVzJTIwTG91cm8lMjAtJTIwUGVkYWdvZ2lhcyUyMGRIJTlwbGEIMjBzZXh1YWxpZGFkLnBkZg&ntb=1)

Martin, S.R. (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de*

*la Ciudad de Buenos Aires.* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés.

<http://hdl.handle.net/10908/851>

Martínez, L. (2008). Transformación y renovación: los estudios lésbico-gays y queer latinoamericanos. *Revista Iberoamericana*, 74(225), 861-876.  
<https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2008.5214>

Masullo, G. (2016). Sexualidad y migraciones: especificidad de los estudios poscoloniales y Queer sobre la sexualidad de los latinoamericanos. *Cultura Latinoamericana*, 24(2), 68-84. <https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/RevClat/article/view/1590/1468>

Mérida, R. M. (2011). Queerencias: Literaturas hispánicas y estudios LGBTQ. *Lectora*, (17), 9-13.  
<https://doi.org/10.2436/20.8020.01.17>

Meza-López, L. D., Torres-Velandia, S. Á., & de Jesús Lara-Ruiz, J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (48). <http://www.um.es/ead/red/48>

Muñoz, M. (2011). La literatura mexicana de transgresión sexual. *Amerika. Mémoires, identités, territoires*, (4).<https://doi.org/10.4000/amerika.1921>

Muñoz, J. E. (2020). Utopía queer. El entonces y allí de la futuridad antinformativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Caja Negra. <https://cajanegraeditora.com.ar/wp-content/uploads/2020/01/Fragmento-Munoz-CajaNegra.pdf>

Otzen, T. & Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International journal of morphology*, 35(1):227-232.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071795022017000100037&script=sci\\_arttext&tlang=espt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071795022017000100037&script=sci_arttext&tlang=espt)

Parra, R. R., & Chávez, G. (2016). La gobernabilidad y gobernanza de los sistemas educativos y su relación con la implementación de las políticas educativas. Universidad Autónoma de Nayarit. L. Talina, (eds.). Gobernabilidad y política universitarias. *Proceedings-© ECORFAN-México, Nayarit*. Planella, J.; Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, vol. 15, núm. 1, pp. 265-283.  
[https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU\\_VIII/TOMO%208\\_8.pdf](https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_VIII/TOMO%208_8.pdf)

Peláez H., C. (2024) Educar para la diversidad. Tiempo, colonialidad y hermenéutica. En Pérez T., C; Peláez H., C & Peralta B., R. (Coordinadores) Historia de la educación en México: instituciones, actores y proyectos educativos, siglos XIX y XX. (pp. 175-185). Asociación interdisciplinaria para el estudio de la Historia de México, A.C. México, Ciudad de México

Roméu E., A. (1966) Comprensión, Análisis y Construcción de Textos, en Lengua Española. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia.

Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Sales G., L. M. (2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Universidades*, núm. 25, enero - junio, 2003, pp. 13-33.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302503>

Saxe, F. N. (2022). Acerca del término queer y sus derivas latinoamericanas: contra el relato Norte-Sur y la supuesta importación teórica.

<https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/download/42356/34972/142867>

Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora en J.A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (pp. 191-208). Fundación Germán Sánchez  
<http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>

Sardi, V. (2020). Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras. *Revista entramados*, 7 (8), 121-134. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12236/pr.12236.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12236/pr.12236.pdf)

Serrano, G. E. C. (2024). *Efectos de una intervención en comprensión lectora sobre autoeficacia lectora en universitarios iniciales*. [Tesis de Maestría] Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
<http://www.riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4745/CUSGRD07T.pdf?sequenc=1&isAllowed=y>

Scharagrodsky, P.A. (2021). Educación por la desobediencia sexo-genérica. Universidad Nacional de Quilmes.

[https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3512/EducacionDesobedienciaS\\_exoGenerica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3512/EducacionDesobedienciaS_exoGenerica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Silva, M.F. (2021). *Propuesta metodológica de lectura a partir de la obra de Sergio Pitol para nivel medio superior*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. <http://ring.uaq.mx/handle/123456789/3185>

Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Centro de Publicaciones del MEC, D.L.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110147A/20301>

Spivak, G. (1992). Acting bits/identity talk. *Critical Inquiry*, 18(4), 770.

Trejo, N., Ruiz, S. (2021). Los imaginarios disruptivos del cuerpo queer: un análisis de la masculinidad disidente en la ilustración mexicana del siglo XXI. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 7. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v7i1.616>

Trejo, N., Ruiz, S. (2021) *Los imaginarios disruptivos del cuerpo queer: un análisis de la masculinidad disidente en la ilustración mexicana del siglo XXI*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ring.uaq.mx/handle/123456789/1928>

Trujillo, G. (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Los libros de la Catarata.

Ugarriza, Nelly (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 31-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>

Valadez, D. L. (2019). *Análisis y propuesta con perspectiva de género para la materia de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/7533>

Vásquez, D. N. (2017). *Poesía en Transición. Pez en el Agua*.  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Vega C., J. & Salas J., C. (2024) Audiolibro como estrategia estimuladora de la comprensión lectora, sexto grado, educación básica, escuela Provincia de Imbabura, Santa Rosa.

UTMACH Facultad de Ciencias Sociales.

[file:///C:/Users/zaday/Downloads/Trabajo\\_Titulacion\\_SALAS%20JAYA%20CRISTHIAN%20JANDER-00031.pdf](file:///C:/Users/zaday/Downloads/Trabajo_Titulacion_SALAS%20JAYA%20CRISTHIAN%20JANDER-00031.pdf)

Ventura, R. (2018). *LGBT/Queer Media Studies: Aportaciones para su consolidación como campo de estudio*. [TESIS DOCTORAL UPF]. Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra. [https://www.cac.cat/sites/default/files/2020-01/Rafael\\_Ventura\\_2nPremi\\_XXXledicio.pdf](https://www.cac.cat/sites/default/files/2020-01/Rafael_Ventura_2nPremi_XXXledicio.pdf)

Vidal, D. y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>

Vila, M. (2014). El uso de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en la enseñanza de español como lengua extranjera: aspectos teóricos y aplicación práctica. (Tesis Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera). UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. Departamento de Filología. <https://www.educacionfp.gob.es/dam/jcr:c4da0c84-6f7c-45a8-a6ab-490df6bab02c/bv2016177vila-barbosa-magdalena-pdf.pdf>

Viteri, M. A. (2011). ¿Cómo se piensa lo “queer” en América Latina? (Presentación Dossier). *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, (39), 47–60. <https://doi.org/10.17141/iconos.39.2011.742>

Vivero, C. E. (2016). Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura. *Sincronía*, (70), 114-134. <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513854327006.pdf>

Viveros, T. G. (2022). *La WebQuest como recurso didáctico para favorecer las habilidades digitales vinculadas a la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria*. [Tesis de Licenciatura] <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/140809/2/1443%20-%20UPN092LPGATA2022.pdf>

Zapata, D. (2017) Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora. Editorial Digital

UNID. ELibro. <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/41162?page=7>

## Anexos

### Anexo 1: Fotografías de 1 ejemplar de las Carta del Consentimiento informado de le estudiante-participante 1 en la intervención-acción pedagógica

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:**  
**LA DISIDENCIA SEXO-GENÉRICA EN LA LITERATURA  
MEXICANA:**  
**UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA LA  
COMPRENSIÓN LECTORA.**

**Estimado estudiante de LELIT:**

Usted ha sido invitado a participar de este estudio, el cual busca indagar sobre las problemáticas que enfrenta en el aula y reflexionar cómo ha resuelto dichas situaciones discutiendo y compartiendo sus experiencias con otros colegas. Ahora bien, el propósito de este formato es exponer la información necesaria para que Usted tome la decisión de participar voluntariamente o no. Así, se le pide que lea cuidadosamente el contenido de este documento antes de decidir si va a formar parte de este proyecto.

Su participación consistirá en reunirse con quien les habla y la Dra. Lourdes Rico, durante 5 sesiones de dos horas aproximadamente y dos veces a la semana, realizando actividades teórico-prácticas y recreativas en la lectura de los textos que se estudiarán. Entonces, el proyecto tendrá una duración de dos semanas y media, se integrará como un taller presencial de análisis literario que nos permitirá compartir estrategias didácticas de lectura, sobre la formación de la identidad en los jóvenes y los horizontes de expectativas que pueden generar los textos literarios desde un enfoque de género.

Se respetarán las opiniones y criterios de todos los participantes y el trato será a modo de conversatorio o socialización de sus experiencias, para disfrutar también el proceso de construcción conjunta del conocimiento y las discusiones oportunas para comprender con ternura el mundo que habitamos, sus conflictos y los nuestros. Los profesores con los que se reunirá tendrán un perfil similar al suyo; es decir, personas que tienen varios años de experiencia enseñando literatura en distintos niveles educativos y contextos.

En la primera sesión se le harán preguntas relacionadas con sus prácticas de lectura, sus preferencias literarias y se recopilarán con una breve presentación individual algunos datos generales tales como su edad, género, religión si profesa alguna fe, procedencia educativa, su localidad, el nivel educativo de sus tutores legales y las dificultades que tienen al leer literatura. En algunos momentos de las próximas sesiones trabajarán de forma individual, en parejas o trios y en otros, de forma grupal. En cada inicio y fin de las sesiones se explicará el desarrollo de cada fase del taller, se orientarán sus objetivos, formas de evaluación y los materiales a utilizar.

Las conversaciones serán registradas para su análisis, es decir, Usted y sus colegas estarán expuestos a una cámara de video o una audioregadora durante las sesiones; las cuales se utilizarán con mucha discreción para que se sienta cómoda/e/o. Es por eso importante hacerle saber que, aunque Usted acepte participar en este estudio, también tiene derecho de abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado o castigado.

Las sesiones no implicarán un costo para usted y tampoco será compensado económicamente, pero como estudiante, se beneficiará al tener la oportunidad de discutir con otros profesores, escucharlos y compartir con ellos sobre los problemas a los que se enfrenta en el aula. Es por demás importante hacer notar que su participación es valiosa en este proyecto porque es a través de sus aportaciones en las sesiones de discusión que indagaremos sobre el proceso de lectura y comprensión de textos literarios relacionados con las identidades, serviría como una manera de impulsar otras prácticas pedagógica en la enseñanza de la literatura.

Su participación en este estudio es completamente anónima y en este formato se le hace saber que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos, las grabaciones e información adquirida dentro de la investigación. Todo se guardará en una computadora a la cual sólo el investigador responsable y los lectores de la investigación tendrán acceso y para mayor seguridad, en la publicación de los resultados se darán sobrenombres a cada uno de los participantes para proteger su identidad.

Si tiene preguntas sobre su participación en este estudio, puede comunicarse con el investigador responsable, la Lic. Geilys Zaday Pérez Leyva (estudiante de la MEEL de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro) al teléfono 442-71-9329.

\_\_\_\_\_  
FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Escaneado con CamScanner

P1

Yo. \_\_\_\_\_ acepto participar voluntaria y anónimamente en el proyecto "La disidencia sexo-genérica en la literatura mexicana: una alternativa metodológica para la comprensión lectora", dirigido por Lic. Geilys Zaday Pérez Leyva, estudiante de la MEEL de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto presentarme a las sesiones de discusión que se llevarán a cabo dos veces por semana en la Facultad de Lenguas y Letras. Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que mi colaboración es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin tener represalias, ni recibir sanción o castigo.

Entiendo que la información que se genere en este proyecto y que se entregue al responsable será confidencial y anónima. Esta información será analizada de manera objetiva y será resguardada por el investigador responsable en bases de datos seguras administradas por el mismo.

Nombre Participante \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_ Fecha 07/04/24  
Nombre Investigador Responsable \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_ Fecha 07/04/24

Cel: 442 - 716- 9329

Escaneado con CamScanner