

**Ciencia y
Tecnología**

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

**DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA Y LITERATURA:
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA UNIDAD ACADÉMICA
PREPARATORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
ZACATECAS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. José Manuel Palma Márquez

Directora:

Dra. Arlett Cancino Vázquez

Zacatecas, Zac.; a 26 de septiembre de 2025

RESUMEN

Esta investigación expone una propuesta didáctica de enseñanza de la literatura desde la perspectiva de la diversidad sexogenérica para la UDI de Taller de Lectura y Redacción IV en la UAP-UAZ. A partir del análisis del currículo actual y del contexto social de Zacatecas, se plantea una propuesta que integra literatura con enfoque LGBTIQ+ y pedagogías cuir. La finalidad es fomentar la comprensión, el respeto y el pensamiento crítico en el estudiantado, mediante la lectura de obras que visibilicen identidades no normativas y promuevan una educación inclusiva.

Palabras clave: diversidad sexogenérica, literatura, educación media superior, pedagogías cuir

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el respaldo institucional y financiero brindado; su confianza en este trabajo hizo posible el acceso a recursos, espacios y redes de colaboración imprescindibles para su desarrollo.

AGRADECIMIENTOS

Al pueblo de México, cuya fuerza y diversidad inspiran cada paso de este proyecto.

A la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, cuyo claustro académico y cuerpo estudiantil ofrecieron un entorno crítico y estimulante. Cada clase, seminario y discusión aportó al rigor metodológico y al pulido conceptual de esta tesis.

A la Universidad Autónoma de Zacatecas, por abrir sus puertas y ser hogar intelectual.

A la Universidad de Concepción (Chile), que me recibió con generosidad durante mi estancia de investigación. A docentes y colegas que compartieron sus lecturas, debates y experiencias de campo, gracias por enriquecer este trabajo con nuevas miradas y perspectivas transnacionales.

A todas las personas que, con su ánimo, diálogos sinceros y acompañamiento incondicional, hicieron de este trayecto académico una experiencia de vida. Cada palabra de aliento, cada crítica constructiva y cada charla compartida alimentaron la perseverancia que hoy concluye en estas páginas.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Jaime, compañero de vida, cuyo amor y complicidad han sido mi sostén; a Dobby, compañera canina siempre fiel y paciente; a las mujeres docentes empoderadas y agentes de cambio, faros de enseñanza y transformación; a mi familia, raíz que nutre cada paso; a mis amistades, red de afecto y reflexión constante; y, sobre todo, a las jotas, lenchas, travas, personas trans y demás disidencias que convierten el escarnio en revés político y hacen agencia de sus vidas y cuerpos, forjando con su coraje nuevas sendas de resistencia y libertad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

CAPÍTULO I ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y DIVERSIDAD

SEXOGENÉRICA: UNA TAREA PENDIENTE.....	20
---	-----------

1.1 La enseñanza de la literatura en Educación Media Superior	20
---	----

1.1.1 La lectura literaria en México desde la educación escolar.....	25
--	----

1.1.2 Elementos en la enseñanza tradicional de literatura.....	31
--	----

1.2. Entender la diversidad sexogenérica: conceptos clave y perspectivas teóricas	37
--	----

1.2.1. Perspectivas teóricas sobre la diversidad sexual y de género.....	43
--	----

1.3 La diversidad sexogenérica en Educación Media Superior.....	47
---	----

1.3.1. Enseñanza de la literatura desde la diversidad sexogenérica	52
--	----

CAPÍTULO II CONTEXTO Y CURRÍCULO: PLANES Y PROGRAMAS

DE LA UAP-UAZ.....	59
---------------------------	-----------

2.1 Unidad Académica Preparatoria de la UAZ.....	59
--	----

2.1.1. Plan de Desarrollo 2021-2025.....	63
--	----

2.2. Descripción de Taller de lectura y redacción.....	69
--	----

2.2.1 Ausencia de la perspectiva sexogenérica en TLR	76
--	----

2.3. Aproximaciones del contexto educativo en torno a la literatura y la diversidad sexogenérica en la UAP-UAZ	78
---	----

CAPÍTULO III DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA Y LITERATURA:	
PROPUESTA DIDÁCTICA	87
3.1. La antología de trabajo de Taller de Lectura y Redacción IV.....	87
3.2 Hacia una contrapropuesta sexogenérica de la literatura	93
3.3 Conceptos clave de la diversidad sexogenérica	101
3.4. Propuesta didáctica: Espejos y ventanas.....	105
3.4.1 Plan de implementación y estrategias para abordar resistencias	113
3.4.2 Perfil docente idóneo.....	117
CONCLUSIONES.....	120
REFERENCIAS.....	126
ANEXOS	137

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Factores que influyen en el gusto por la lectura literaria en adolescentes y estrategias para fomentarla	29
Tabla 2: Evolución de la enseñanza de la literatura en México	32
Tabla 3: Cronología de avances en derechos de la diversidad sexogenérica.....	41
Tabla 4: Procesos de reforma a la UAP-UAZ	62
Tabla 5: Conceptos centrales de TLR	72
Tabla 6: Estructura de TLR.....	74
Tabla 7: Índice temático por unidad.....	75
Tabla 8: Representación de la diversidad sexogenérica en las unidades literarias del currículo de TLR IV	89
Tabla 9: Propuesta didáctica: Espejos y ventanas	106
Tabla 10: Guía de retroalimentación: participación activa	110
Tabla 11: Guía de retroalimentación: escritura creativa	110
Tabla 12: Guía de retroalimentación: expresión oral	110
Tabla 13: Cronograma de implementación.....	113

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Guía de categorías e indicadores.Estructura curricular	137
Anexo B: Encuesta aplicada a docentes	139
Anexo C. Solicitud vía transparencia a la UAP-UAZ	142
Anexo D. Transcripción de entrevista	144
Anexo E: Canon sexogenérico de la literatura.....	147

ACRÓNIMOS

EMS	Educación Media Superior
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NMS	Nivel Medio Superior
TLR	Taller de Lectura y Redacción
UAP	Unidad Académica Preparatoria
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UDI	Unidad Didáctica Integrada

INTRODUCCIÓN

La enseñanza vinculada a la diversidad sexogenérica¹ es fundamental en una sociedad heteronormativa y homófoba, donde las expresiones diversas de identidad suelen ser marginadas, lo que instala grietas sociales de escenarios de violencia y discriminación. En la Educación Media Superior (EMS) *“es preciso conocer los conceptos de sexo, género y deseo, y entenderlos como construcciones que establecen normas culturales, se considera que la sexualidad que no hace parte de lo normativo está en ocultamiento permanente o periódico”* (Henao, Márquez, & Martínez, 2019, p. 29).

La educación tiene el potencial de reivindicar las vivencias y corporalidades que de manera histórica se hallan excluidas de la aceptación social. Para la presente investigación la enseñanza de la literatura es el vehículo para transmitir dicha reivindicación. A nivel mundial los esfuerzos académicos abrazan ya la enseñanza de literatura desde la diversidad sexogenérica; Colombia se destaca como referente en el ámbito latinoamericano. Sin embargo, dentro del plano nacional no hay trabajos que se centren en este tópico, mucho menos en el regional.

La urgencia de integrar la diversidad sexogenérica en la educación se evidencia en la violencia estructural y los crímenes de odio cometidos contra personas de la comunidad LGBTIQ+². De acuerdo con la organización civil

¹ En la actualidad se han englobado las disidencias sexuales y genéricas bajo el paraguas conceptual de “diversidad sexual”; para términos de representación de grupos minoritarios y en coherencia con la línea de trabajo actual se empleará el uso de “diversidad sexogenérica” o “diversidad sexual y de género”.

² El acrónimo LGBTIQ+ hace referencia a Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Intersexuales,

mexicana Letra Ese en su informe de 2023 se destaca que durante 2022 se registraron al menos 87 muertes violentas de personas LGBTIQ+ en el país, sumando un total de 453 asesinatos por crímenes de odio en los últimos cinco años.

Zacatecas es uno de los escenarios en los que estos crímenes tienen lugar. La misma organización civil, Letra Ese, cuenta con un mapeo de asesinatos de personas LGBTIQ+ en México dentro de su sitio web, el cual arroja que en el estado desde el año 2017 a la fecha se tienen datados ocho asesinatos a personas pertenecientes a grupos de minorías sexuales.

La Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), institución de educación superior más importante del estado, ofrece servicios de Educación Media Superior (EMS) a través de trece planteles en modalidades presencial y semipresencial. A pesar de su crecimiento y desarrollo institucional, el currículo no ha sido modificado desde 1991, lo que ha limitado la incorporación de enfoques actualizados en la enseñanza.

La presente investigación se focaliza en esta institución educativa por tratarse de la más grande e importante del estado de Zacatecas. De acuerdo con Data México, plataforma del Gobierno de México, *“en 2022, Universidad Autónoma de Zacatecas tuvo 28,164 matriculados, de los cuales 43.4% (12.2k) fueron hombres y 56.6% (16k) fueron mujeres”* (Gobierno de México, 2022, párr. 2).

La Unidad Académica Preparatoria (UAP), responsable de la mayor parte de la EMS en la UAZ, incluye en su plan de estudios un área de conocimiento dedicada a la Comunicación y el Lenguaje, conformada por las subáreas de Taller de Lectura

Queer y otras identidades no normativas que se agrupan bajo el signo “+” para reconocer la diversidad sexual y de género más allá de las categorías establecidas.

y Redacción (TLR) e Inglés. Dado que el lenguaje desempeña un papel clave en la construcción de la identidad y la inclusión, se revisó la asignatura de TLR para incorporar la temática de diversidad sexogenérica.

Puesto que el plan curricular no aborda tales contenidos, se ha identificado en la EMS de la UAZ una oportunidad para fomentar el respeto y la comprensión de las diversas manifestaciones de identidad y género, que promueva una educación más inclusiva basada en el respeto y la empatía. Por ello se diseñó una propuesta curricular para TLR durante el cuarto semestre, que es donde el alumnado revisa los contenidos literarios antes de incorporarse a los perfiles de especialización. La propuesta se enfoca en una enseñanza de la literatura vinculada a la diversidad sexogenérica.

Se presume que al fomentar una lectura reflexiva en la que se aborden tales temáticas, las, les y los³ alumnos pueden desarrollar una conciencia que ayude a disminuir la intolerancia hacia las expresiones nacidas de las identidades de la diversidad sexogenérica.

La lectura abona a la generación de un pensamiento crítico que tenga apertura a la diversidad en todas sus formas, Díaz & López (2018) explican que “la

³ El uso de lenguaje inclusivo en esta investigación se justifica en congruencia con las identidades representadas y como una forma de desafiar las normas lingüísticas tradicionales. Este lenguaje, de acuerdo con Hortensia Moreno (UNAM), representa una demanda por igualdad, protagonismo y visibilidad que frecuentemente es ignorada por las posturas conservadoras de instituciones académicas, las cuales tienden a criticar severamente a aquellas personas que se desvían de sus normas establecidas. Ninguna entidad posee la autoridad absoluta, la competencia o el derecho de dictar una forma inmutable del lenguaje (Álvarez, 2021). En este trabajo se emplean los pronombres *las*, *les* y *los* como forma de desdoblamiento lingüístico con un orden intencionado que responde a una prioridad simbólica: se antepone a quienes han sido históricamente invisibilizados en los discursos normativos. Así, *las* alude a las mujeres, *les* a las identidades no binarias y disidentes del sistema sexo-género, y *los* a los varones cisgénero. Este orden busca subvertir la jerarquía tradicional del masculino genérico, reconociendo la pluralidad de existencias y experiencias desde una perspectiva crítica e inclusiva.

lectura crítica y el pensamiento crítico tienen un objetivo común, que es coadyuvar a la formación de personas con ideas propias, autónomas, libres, y en dicha relación la lectura se presenta como una herramienta importante para lograrlo” (p. 14). Así, al promover una lectura que cuestione normas y discursos excluyentes, se favorece una comprensión más amplia de la diversidad sexual y de género, permitiendo una educación más inclusiva y respetuosa.

A partir de tales ideas, la presente investigación se hizo la siguiente pregunta general: ¿cómo propiciar en el alumnado de la UAP-UAZ la comprensión y el respeto hacia la diversidad sexogenérica a partir de la enseñanza de la literatura en el programa de la UDI de Taller de Lectura y Redacción?

De la anterior surgieron tres preguntas específicas: ¿cómo se enseña la literatura en la EMS en México y qué lugar ocupa la diversidad sexogenérica dentro de esta enseñanza?; ¿cuál es la perspectiva del programa de Taller de Lectura y Redacción de la UAP-UAZ sobre la enseñanza de la literatura y la posible inclusión de la diversidad sexogenérica como eje o temática de estudio?; ¿cuál es la propuesta didáctica más adecuada para la enseñanza de la literatura desde la diversidad sexual para el programa de Taller de Lectura y Redacción IV de la UAP-UAZ?

El estado del arte se construyó desde las investigaciones más recientes a las menos y partiendo del plano internacional para luego desarrollarse en el nacional. En cuanto al plano local, no se han localizado fuentes que reflejen aportes de manera directa.

Los tópicos de las fuentes que a continuación se presentan están centrados

de manera general en la diversidad sexogenérica dentro del ámbito educativo y propuestas de enseñanza de literatura con dicho enfoque temático en EMS, así como los procesos de enseñanza de literatura en el mismo nivel educativo.

En el plano internacional se localizaron las siguientes fuentes. Rotger presentó en 2021 su tesis de maestría “Teaching gender and sexual diversity through literature in the EFL classroom”⁴, en la que generó una propuesta de desarrollo curricular basada en la literatura cuir⁵ (*queer* en inglés), diseñada para estudiantes de segundo grado de bachillerato. En su investigación revisó el proceso de alcance de derechos de la comunidad LGBTIQ+ en España durante las últimas décadas, así como la enseñanza de la literatura en EMS. Además, repasó los conceptos de pensamiento crítico, aprendizaje cooperativo y materiales auténticos.

La tesis de Rotger llevó a cabo la elaboración de una propuesta compuesta de seis sesiones basadas en la lectura de literatura cuir y el trabajo colaborativo. En trabajo concluyó que la comunidad LGBTIQ+ continúa sufriendo de discriminación y falta de visibilidad a pesar de los derechos alcanzados durante las últimas décadas.

Por lo que los cambios dentro de la educación son en extremo necesarios para la apuesta del respeto a la diversidad y el fomento a la lectura. Esta obra se incluye en el estado del arte puesto que lleva a cabo una propuesta que brinda orientación y ejemplos de implementación de literatura en estudiantes de EMS.

⁴ Enseñar género y diversidad sexual a través de la literatura en el aula de inglés como lengua extranjera.

⁵ *Cuir* suena igual que *queer*, pero al escribirse en español, rompe con la hegemonía del inglés y se adapta a las reglas del idioma. Es un acto de transgresión lingüística que transforma lo extranjero en algo propio, más cercano a las realidades latinoamericanas.

Por otro lado, Hernández en 2020 publicó el artículo “La diversidad sexual: aplicaciones didácticas para su inclusión en el aula a través de textos literarios”, que entiende a la literatura como una herramienta de expresión que da cabida a la diversidad sexogenérica y ofrece modelos de identificación. El trabajo incorpora una reflexión en torno a la inclusión de pedagogías críticas en el aula para la construcción de identidades alternativas a la heterosexual.

El artículo presenta una propuesta cuyo eje central radica en los textos literarios como modelos de identificación inclusiva; expone que las, les y los educadores tienen un papel fundamental dentro del sistema educativo para formar personas críticas, desarrolladas en valores, libres y con sentido de justicia y respeto. Su importancia en la presente investigación reside en que su metodología sirve de referente para la construcción de la propuesta didáctica.

Sánchez publicó en 2019 el libro *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*, en éste se tiene por objetivo mostrar las pedagogías cuir, corrientes pedagógicas que cuestionan a la educación y la escuela, como reproductoras de relaciones y prácticas que fomentan el machismo y la hegemonía patológica de la heterosexualidad como institución social que excluye y margina a grupos minoritarios.

Tales pedagogías aparecen como formas de concebir nuevas vías de educar que permitan analizar, reflexionar y visibilizar las diversas identidades que surgen en las aulas. En el marco conceptual la educación se entiende como un marco normativo que desde la obligatoriedad promueve la competitividad con espacios amplios para el fracaso. Por ello se acudió a las pedagogías cuir para crear,

reflexionar y ser dentro de la educación.

La obra de Sánchez describe propuestas de reflexión sobre la aplicación de pedagogías subversivas para replantear la dinámica educativa en los espacios donde se desarrolla. Lo anterior resulta en el reconocimiento de que las prácticas educativas normalizadoras perpetúan una educación nada inclusiva; desde esta visión resulta urgente practicar pedagogías transgresoras que enriquezcan y abonen la diversidad que existe en el aula. La consulta de esta fuente es de relevancia pues permitió reconocer los conceptos de pedagogías cuir para ser abordados y contextualizarlos dentro de la enseñanza de la literatura.

Las colombianas Henao, Márquez & Martínez (2019) en su tesis de licenciatura titulada “*Un beso de Dick, Al diablo la maldita primavera, Como esta tarde para siempre: propuesta literaria para el currículo escolar y ruptura con la heteronormatividad del canon literario en la educación colombiana*” presentaron una propuesta de ampliación de la literatura estudiada en el octavo y noveno grados con obras de categoría cuir.

La tesis se enfoca en la educación, la literatura y la realidad social para generar encuentros con la diversidad sexogenérica y hace una revisión documental de once programas de estudio de literatura y una postulación de obras analizadas y comprendidas desde la teoría cuir. La metodología empleada demostró que la lectura inicia un proceso de pensamiento y decisión frente a la diversidad sexogenérica. Esta fuente es un referente metodológico y de propuesta de desarrollo curricular.

Hartman publicó el artículo “A queer approach to addressing gender and

sexuality through literature discussions with second graders”⁶ (2018). En él, demuestra que las identidades no heterosexuales y las expresiones de género no dominantes pueden ser incluidas y afirmadas en las aulas de primaria. Explora cómo un maestro de segundo grado utilizó una perspectiva cuir al dirigir discusiones literarias en un club de alfabetización después de la escuela. Hartman analizó cinco discusiones de textos con temática cuir para entender cómo los comentarios de las, les y los niños pueden reforzar, desafiar y/o interrumpir las normas de género y la heteronormatividad.

Sus observaciones revelaron que la inclusión de la literatura infantil con temática cuir no es suficiente; el colectivo docente debe aprender a ver cómo los comentarios de las, les y los niños y las respuestas de docentes pueden inhibir o afirmar las identidades de género y sexuales que han sido borradas y suprimidas de manera histórica en las aulas de primaria. Resultó un referente necesario para la guía de la presente investigación en torno a la enseñanza de literatura cuir y las bases para discutir tales tópicos en el aula.

En el plano nacional Martínez & Robles, en el artículo “Los retos de la educación superior en México frente a la diversidad sexual” (2019), expusieron el interés por contribuir a la ruptura de los cánones de género heteronormativos y coadyuvar en la elección libre de las, les y los sujetos para el ejercicio de su sexualidad⁷.

La publicación analizó los conceptos de diversidad sexual en México a través

⁶ Un enfoque cuir para abordar el género y la sexualidad a través de debates literarios con alumnos y alumnas de segundo grado.

⁷ A pesar de publicarse en la Universidad de la Salle de Brasil, se consideró en el contexto nacional por abordarlo como eje rector del texto.

de la discriminación en la educación superior. Lo anterior se acompaña del establecimiento de la interculturalidad como término mediador de la investigación. El proceso de construcción de su artículo estableció una revisión a los marcos jurídicos y legales que acompañan esta temática en México, así como una exploración a algunas encuestas nacionales sobre discriminación sexual, más algunos ejes centrales en los que las instituciones de educación superior han centrado sus políticas e investigaciones.

La y el autor concluyeron que a pesar de las reformas constitucionales en torno a la diversidad sexual hay pocos cambios en relación con sus aplicaciones. Por lo anterior debe apostarse por una educación intercultural que minimice la discriminación hacia personas con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas. Acudir a esta fuente permitió documentar el contexto educativo en relación con las temáticas de diversidad sexual en México para presentar un marco jurídico y educativo de la educación no normativa.

Valadez en su tesis de maestría “Análisis y propuesta con perspectiva de género para la materia de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria” (2019), hizo una revisión de las obras estudiadas en la asignatura y propuso una integración de otras que puedan leerse desde la perspectiva de género con el objetivo de generar reflexiones en torno a tal temática.

La obra hace hincapié en tres aspectos, exponer por qué es bueno usar una mirada de género en los programas educativos para pensar en otras formas de ver el mundo; proponer una secuencia de actividades que ayude al profesorado a poner la perspectiva de género en sus clases, sin que cause problemas, usando dos

formas: la primera son las constelaciones literarias que se basan en lo que dice Guadalupe Jover y la segunda es compartir lo que piensa el alumnado con la idea “Dime” de Aidan Chambers; además, explicar otro orden de las lecturas para mostrar que los textos escritos hablan de muchos temas y que pueden ser vistos desde diferentes puntos de vista.

Las fortalezas de esta fuente radican en la innovación con que analiza y propone contenidos didácticos de literatura para educación media superior desde la perspectiva de género. Los tres pasos que contempla sirvieron como referente para nutrir la presente investigación y dotaron de sustento a la viabilidad del proyecto.

A partir de las indagaciones de este estado del arte, se establece que la presente investigación se justifica por su relevancia social, educativa y teórica. Atiende el ámbito social debido a la urgente necesidad del abordaje de la violencia y discriminación hacia las personas LGBTIQ+ en México, y de manera particular en Zacatecas, como problemática, misma que ha repercutido en crímenes de odio hacia las personas de esta minoría. Así, se evidencia la necesidad de promover espacios educativos que promuevan fomento del respeto y la comprensión hacia la diversidad sexogenérica.

La investigación contribuye también en el ámbito educativo pues se inserta en el proceso de actualización del currículo de la UAP-UAZ. La inclusión de la diversidad sexogenérica en la UDI TLR responde a las demandas de una sociedad más inclusiva y enriquece la formación integral del estudiantado, lo que promueve a su vez el pensamiento crítico y la empatía. La propuesta didáctica derivada puede servir como modelo para otras instituciones educativas.

En el ámbito teórico la investigación aporta un marco conceptual y metodológico para la enseñanza de la literatura vinculada a la diversidad sexogenérica. Los aportes son relevantes en un contexto nacional de pocos estudios relacionados con esta temática y desde una perspectiva educativa. Por lo anterior, este trabajo llena un vacío en la literatura académica y sienta las bases para futuras investigaciones en el campo de la EMS.

Larios & De la Mora coordinaron el libro *La diversidad sexual en la escuela secundaria* (2013) en el que proporcionan un marco de referencia para diseñar propuestas para la promoción del respeto hacia las, les y los adolescentes con orientación sexual diferente a la heterosexual, en el contexto escolar. En su libro construyen el término de “ambiente seguro en las escuelas” para visibilizar la homofobia reproducida desde la repetición de actos adultos que fomentan una violencia callada a largo plazo.

El libro coordinado por Larios & De la Mora (2013) da cuenta de los resultados de ocho investigaciones en torno a la diversidad sexual en la escuela secundaria. Los estudios evidencian la necesidad de visibilizar la homofobia que niñas, niños y adolescentes reproducen a partir de las voces adultas. El objetivo es formar en valores y construir esquemas saludables de sexualidad e identidad de género, con miras a una convivencia respetuosa en la vida adulta.

La utilidad del libro radica en la propuesta de educar para el respeto a la diversidad sexual en el contexto escolar para crear diálogos de reflexión en torno a la educación y el respeto, lo que puede vincularse con los fundamentos de la presente investigación.

El objetivo general que guía este trabajo es diseñar una propuesta didáctica para el programa de la UDI de TLR de la UAPUAZ donde se analice y reflexione la diversidad sexogenérica a partir de la literatura para promover la comprensión y el respeto hacia las manifestaciones de sexo y género no normativas en el estudiantado.

Los objetivos específicos surgidos son, primero, conocer el contexto actual de la enseñanza de la literatura y de la diversidad sexogenérica en la educación media superior en México; segundo, describir la perspectiva del programa de TLR de la UAP-UAZ sobre la enseñanza de la literatura y la posible inclusión de la diversidad sexogenérica como eje o temática de estudio; y, tercero, diseñar una propuesta didáctica donde se incorporen contenidos de la diversidad sexogenérica en la UDI de TLR a partir de la literatura en el cuarto semestre de la UAP-UAZ.

La hipótesis que plantea esta investigación es que el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura desde la diversidad sexogenérica en el TLR IV de la UAP-UAZ puede contribuir a generar espacios de reflexión que promuevan la comprensión y el respeto hacia las manifestaciones de género e identidad no normativas en el estudiantado.

El marco conceptual engloba cuatro conceptos considerados como fundamentales para brindar sustento a la propuesta de desarrollo curricular presentada. El primero de éstos fue el de diversidad sexogenérica. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) la define como *“todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir la sexualidad, así como de*

asumir expresiones, preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género —distintas en cada cultura y persona” (s./f., párr. 2).

Como categorías que alimentan al concepto de diversidad sexogenérica aparece la de orientación sexual; al respecto la American Psychological Association (APA) brinda la siguiente definición: *“la orientación sexual es una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros”* (2013, párr. 1). Por su parte, la identidad de género fue definida en los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género como:

“La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales” (ONU, 2007, p. 6).

No existe un consenso sobre la forma de reconocer(se) dentro de una comunidad de la diversidad sexual. El colectivo LGBTIQ+ abraza a las personas que se identifican fuera de la heterosexualidad; lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, travestis, intersexuales, cuir

En segundo lugar, lo cuir ha sido también planteado dentro de la presente investigación. Su forma de abordaje se da a través de los estudios cuir, surgidos a partir de una extensa historia que conforma las distintas manifestaciones de orientaciones sexuales ajenas a la heterosexual. La palabra cuir, en palabras de Fonseca & Quintero (2009), tiene varias acepciones:

“Como sustantivo significa “maricón”, “homosexual”, “gay”; se ha utilizado de forma peyorativa en relación con la sexualidad, designando la falta de decoro y la anormalidad de las orientaciones lesbianas y homosexuales. El verbo transitivo queer expresa el concepto de “desestabilizar”, “perturbar”, “jorobar”; por lo tanto, las prácticas queer se apoyan en la noción de desestabilizar normas que están aparentemente fijas. El adjetivo queer significa “raro”, “torcido”, “extraño”. La palabra queer la encontramos en las siguientes expresiones: to be queer in the head (estar mal de la cabeza); to be in queer Street (estar agobiado de deudas); to feel queer (encontrarse indispuesto o mal); o queer bashing (ataques violentos a homosexuales). El vocablo queer no existiría sin su contraparte straight, que significa “derecho”, “recto”, “heterosexual”. Queer refleja la naturaleza subversiva y transgresora de una mujer que se desprende de la costumbre de la femineidad subordinada; de una mujer masculina; de un hombre afeminado o con una sensibilidad contraria a la tipología dominante; de una persona vestida con ropa del género opuesto, etcétera” (p.45).

Es decir, se trata de los estudios que ponen de manifiesto la transgresión de las prácticas heterosexuales como sistema patriarcal de opresión y exclusión. Lo cuir, derivado de los estudios de género, visibiliza la importancia del respeto a la otredad y aboga por una cultura de paz.

Dentro de lo cuir ha sido necesario conceptualizar dos términos que dieron soporte a la propuesta: pedagogías y literatura cuir. La primera encierra la *praxis* pedagógica de analizar los componentes del quehacer educativo; es decir, se enfoca en el para qué de las acciones, teorías, metodologías, contenidos, de los procesos educativos, sumándole la categoría cuir. En este sentido, se puede entender la función de la pedagogía cuir de la siguiente manera:

“Cuestiona los parámetros de normalidad y la homogeneidad en la escuela, trata de la comprensión en el ámbito de los saberes pedagógicos y de la práctica educativa de aquellos que no se ajustan a la cisheteronorma, en tanto orden que se establece, aprende y afianza en el sistema escolar. Asimismo, analiza cómo es que el currículum, las prácticas pedagógicas y la institución escolar reproducen dicha norma” (Vázquez, 2021, p. 8).

A su vez, ha sido importante rescatar lo que se entiende por literatura cuir. Este concepto encierra las obras literarias en las que se ven representadas historias que giran en torno a personajes no heterosexuales y las vicisitudes afrontadas por los mismos. Giraldo (2009) enriquece la definición a través de la tesis:

“Se trata de posturas radicales de oposición a la identidad, a la univocidad y a ocupar el lugar tradicional de la diferencia radical e inferiorizada, redireccionando la literatura como el lugar de coexistencia de tensiones, de deseos, de placeres, de personajes no cosificados o esencializados, sin identidades fijas, que cuestionan la misma definición de autor” (p. 4).

Sin embargo, la investigadora aportó que hay un segundo polo desde el cual puede entenderse esta literatura; como una propuesta para el reconocimiento, una forma de combatir la diferencia desde la igualdad y la inclusión con acciones que luchen por la visibilización y el reconocimiento. Se trata de hacer y consumir lecturas desde la identidad misma (Giraldo, 2009, p. 4).

Un tercer término que dio soporte a esta investigación es el de enseñanza de la literatura. Mendoza (2008) expone al respecto que este concepto debe ser entendido como:

“La preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que: a) la literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural; b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; y c) el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo” (párr. 8).

Este concepto se vinculó con el de diversidad sexogenérica con el objetivo de establecer los elementos que sustenten la enseñanza de la literatura. No basta con

la presentación de uno separado del otro, pues la intención ha sido generar puentes que entrelacen a tales tópicos para la presentación de la propuesta de didáctica, cuarto concepto de esta investigación.

De acuerdo con Díaz (2005), una propuesta curricular se entiende como

“Un plan, idea o proyecto curricular específico que contiene diversas recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla a cabo. Es sobre todo en el ámbito de la propuesta curricular concreta donde se plasma el carácter situado del modelo educativo o curricular elegido” (p. 65).

Es decir, se trata de un documento que permite a las instituciones educativas definir y concretar una intervención educativa adaptada a las necesidades del contexto en el que se desarrolla. Guía la actividad educativa hacia el logro de objetivos específicos. Entre sus componentes se incluyen los objetivos de aprendizaje, contenidos y criterios de evaluación, métodos pedagógicos, organización del alumnado y materiales educativos.

La metodología utilizada en la presente investigación fue de carácter cualitativo y se enmarcó en el enfoque documental. Para ello, se realizó un análisis de fuentes bibliográficas y académicas pertinentes al objeto de estudio, complementado con el uso de instrumentos de corte empírico como un formulario aplicado a través de Google Forms y una entrevista semiestructurada. Asimismo, se diseñó una propuesta didáctica vinculada a los hallazgos, orientada a generar reflexiones y estrategias educativas en torno a la temática abordada.

El primer capítulo de este trabajo presenta el panorama de la enseñanza de la literatura desde la diversidad sexogenérica en México, mediante una revisión

documental de los siguientes aspectos. Se llevó a cabo el abordaje de la diversidad sexogenérica y educación en México desde el análisis a los marcos legales y normativos que regulan la educación en el país, con especial atención a la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior y el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como su relación con el reconocimiento y la inclusión de la diversidad sexual en el ámbito educativo.

En este apartado también se hizo revisión de los retos de enseñar literatura en la EMS a través de la identificación de los principales desafíos que enfrentan el profesorado de literatura en este nivel educativo, tanto en lo referente al ámbito curricular, los contenidos, las metodologías y las estrategias didácticas, como en lo relativo a las actitudes, los prejuicios y las resistencias que pueden surgir entre el alumnado, el profesorado y las familias.

Los antecedentes de la enseñanza de literatura vinculada a la diversidad sexogenérica se detectaron a partir del rastreo de las experiencias previas y los estudios realizados sobre la temática en México y en otros países, con el fin de evaluar su impacto en el desarrollo de competencias lectoras, literarias y ciudadanas, así como en la promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia. El propósito de este capítulo es ofrecer un marco teórico y contextual que sustente la propuesta curricular realizada en los capítulos siguientes.

El segundo capítulo de esta investigación se enfoca en el contexto y el currículo de la UAP-UAZ, desde la perspectiva de la diversidad sexogenérica. En este sentido, se presenta una breve historia de la UAP-UAZ, así como la normativa que rige a esta institución educativa en materia de derechos humanos y no

discriminación.

También se analizó el plan y los programas de estudio del área de Comunicación y Lenguaje. A la postre, se alcanzó un conocimiento más profundo de la UAP-UAZ como institución para realizar un diagnóstico del contexto educativo en relación con esta temática, mediante una encuesta docente y una entrevista. El propósito de este capítulo fue contextualizar el problema de investigación y fundamentar la propuesta de desarrollo curricular que desarrollada en el capítulo siguiente.

El capítulo III de este trabajo tiene por objetivo presentar una propuesta didáctica sobre la diversidad sexogenérica y la literatura, dirigida a estudiantes de TLR IV. Se basa en una revisión de la antología de obras literarias, autoras y autores que se revisan en el curso para identificar el presente o nulo abordaje de diferentes aspectos de la identidad de género y la orientación sexual, así como los retos y las oportunidades que enfrentan las personas no heterosexuales en la sociedad.

Una vez hecha la revisión, se presenta la propuesta, diseñada a partir de cuatro obras literarias seleccionadas, cada una con sus respectivas actividades sugeridas, que buscan desarrollar las competencias comunicativas, críticas y creativas del estudiantado, así como fomentar el respeto y la inclusión hacia la diversidad sexogenérica. El criterio de selección toma en consideración que las obras estén inscritas en el contexto mexicano y abarquen tanto el siglo XX como el XXI, tomando en consideración historias trans, lésbicas, bisexuales y homosexuales.

Con estas lecturas se pretende que las, les y los estudiantes conozcan

diferentes expresiones literarias que reflejan la diversidad sexogenérica y cultural de México, así como que analicen las problemáticas sociales, políticas e históricas que se plasman en ellas. Las actividades que se proponen para cada lectura tienen como finalidad estimular el interés, la comprensión, la reflexión y la creatividad en estudiantes, así como propiciar el diálogo y el debate sobre los temas abordados.

CAPÍTULO I

ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y DIVERSIDAD

SEXOGENÉRICA: UNA TAREA PENDIENTE

El Capítulo I tiene como objetivo analizar la enseñanza de la literatura en la EMS y su relación con la diversidad sexogenérica, a través de la identificación de desafíos y oportunidades para integrar estas temáticas en el currículo. El capítulo se organiza en tres apartados principales: la enseñanza de la literatura en la EMS, los conceptos clave y perspectivas teóricas sobre la diversidad sexogenérica y la inclusión de esta diversidad en la educación literaria.

En primer lugar, se aborda la enseñanza de la literatura en la EMS, explorando su evolución en México y los elementos tradicionales que la caracterizan. Además, se desarrollan los conceptos clave y perspectivas teóricas sobre la diversidad sexogenérica. Al fin, se analiza la inclusión de la diversidad sexogenérica en la EMS.

1.1 La enseñanza de la literatura en Educación Media Superior

En el entorno educativo la enseñanza de la literatura afronta retos complejos. Este proceso de enseñanza-aprendizaje es también conocido como educación literaria y conlleva la formación en y para la lectura literaria; es decir, consiste en preparar a las personas para ser partícipes en la recepción y actualización interpretativa del discurso literario (Mendoza, 2004).

De acuerdo con Colomer (1996), la enseñanza de la literatura ha tenido una

serie de paradigmas que han intervenido en su proceso a lo largo de los siglos. Por ejemplo, hasta antes de la invención de la imprenta en el siglo XV, la oralidad y la escritura eran el eje central de la didáctica de la literatura. Empero, las prácticas de impresión acrecentaron la producción de libros escolares; en este sentido, la literatura y su enseñanza tenían fines de elocución.

A partir del siglo XVIII la masificación del ingreso a las escuelas trajo nuevos retos en la creación de instrumentos didácticos, pero, sobre todo, inicia la alfabetización progresiva de la sociedad (Colomer, 1996). Hacia el XIX la enseñanza de la literatura se concentró en la construcción de una conciencia nacional.

“Poco a poco, la etapa primaria fue apartándose así de la lectura como simple memorización reverencial con finalidades morales y se esforzó en adoptar el modelo propio de secundaria, de manera que la comprensión de los textos nacionales y la experiencia estética pasaron a ser objetivos compartidos por ambas etapas. Para ello los maestros se vieron en la necesidad de incluir la literatura en su formación profesional, debieron utilizar técnicas de lectura y de explicación de textos y tuvieron que adoptar las antologías para unificar las referencias literarias de toda la población” (Colomer, 1996, párr. 15).

Aún en el XIX surgieron manuales de literatura que establecían los principios o elementos que orientan los programas de estudio de esta área. Bajo la denominación de la literatura como disciplina y el pensamiento positivista, su didáctica pasó de ser motivo de identidad nacional a revisión del patrimonio literario. Por ello se crearon bibliotecas ideales para las personas escolares que con el tiempo darían paso a los cánones hegemónicos de enseñanza de la literatura.

La literatura es un conjunto de obras artísticas definidas por convenciones estéticas y culturales, con manifestaciones evolutivas derivadas de los procesos culturales en que se inserta. Además, las producciones literarias poseen un uso

acumulado de recursos expresivos del sistema lingüístico y su organización en géneros específicos.

La interpretación del significado de un texto literario no es una actividad mecánica, como tampoco surge el significado de manera automática desde una lectura literal (Mendoza, 2004). De tal manera que su enseñanza implica un reconocimiento del contexto cultural y social del que forma parte el fenómeno literario y exige una visión crítica de dicho elemento para la construcción del pensamiento crítico de quien lee.

A pesar de que la literatura debe responder, de acuerdo con el primer aspecto mencionado, a la evolución cultural en que se sitúa de manera temporal, su enseñanza se vincula con una visión tradicional que persigue un sentido cronológico-historicista. Éste se concentra sólo en una literatura específica y deja de lado otras propuestas, además de que hay otros aspectos, internos y externos, que pueden ser estudiados como la literalidad y las categorías literarias a través de experiencias prácticas (Mendoza, 2004).

Bajo el enfoque cronológico-historicista se aborda una sola tradición literaria, la dominante o canónica, la cual tiende a excluir otras manifestaciones que son también valiosas y significativas. En cuanto a los aspectos internos a estudiar, se trata de las características intrínsecas de los textos, como su estilo, estructura, temas o recursos literarios. De acuerdo con Mendoza, este abordaje debería llevarse desde la experimentación y análisis de las obras a partir de una didáctica activa y participativa.

Las obras literarias se inscriben en un contexto más amplio que lo interno;

están enmarcadas en aspectos externos que las vinculan con otros hechos de la sociedad, la cultura, el arte y la historia. La enseñanza de la literatura desde esta visión permite al estudiantado situar las obras literarias dentro de referentes culturales y sociales más amplios, lo que enriquece la comprensión y apreciación de las obras literarias.

Por lo tanto, surge la necesidad de sistematizar un enfoque que se dirija a la formación de lectoras y lectores literarios que aprecien la literatura desde una participación activa, es decir, que sea leída, valorada y apreciada en lugar de ser un mero contenido de enseñanza; que propicie el desarrollo de lecturas personales que dialoguen con la interpretación y valoración de cada persona (Mendoza, 2004).

La didáctica la literatura recae en la figura docente que desempeña un conjunto de roles primordiales: a) función mediadora en el acceso a las producciones literarias; b) interpretación crítica de los textos; c) exposición de metodologías de análisis; d) formación y animación a la lectura.

La figura docente de literatura y sus métodos de enseñanza comparten una dependencia con las concepciones personales del hecho literario. La valoración que se tenga de las teorías literarias y sus objetivos de estudio respecto a la formación de sus estudiantes van a prevalecer en la visión de enseñanza que ejerza.

Es fundamental replantear el enfoque tradicional de la educación literaria, el cual ha privilegiado de manera tradicional los aspectos cognitivos del aprendizaje. Su visión debe ampliarse para integrar también las dimensiones volitivas y afectivas del estudiantado, desde una relación dialógica entre el alumnado, su contexto y el texto literario. Este tipo de interacción es clave para el desarrollo de una conciencia

crítica, capaz de interpretar y transformar el mundo que les rodea.

“El intérprete (Yo-lector), no simplemente reproduce la realidad del interlocutor que interpreta (Tú-escritor) sino su propia interpretación, el de las vivencias, experiencias, sentimientos y del conocimiento, de manera tal, que ‘la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél’ (Rojas, 2006, p. 246).

Si bien se involucran procesos cognitivos, relacionados con la memoria y la percepción, traducidos en actividades como pensar, saber, recordar y reconocer; los logros que el estudiantado debería adquirir se transversalizan con procesos experienciales y estéticos. Los primeros implican una conexión personal con el texto que vincule la obra con la propia vida; los segundos son fundamentales en la literatura, pues despiertan el gusto por la belleza y la expresión artística (Rojas, 2006).

Así, este conjunto de logros se traduciría en aspectos como la comprensión y relación de los contenidos literarios con la vida cotidiana, la capacidad de llevar a cabo lecturas interpretativas, la diferenciación de estilos literarios, así como el enriquecimiento del vocabulario, desde la parte cognitiva. A su vez, desde el factor experiencial, el desarrollo de apreciaciones personales poniendo la relación con el texto literario como una experiencia vital; en cuanto lo estético, el disfrute de la lectura, la estimulación de la creatividad y la capacidad de experimentar emociones mediante la literatura.

La enseñanza de la literatura va más allá de la mera transmisión y adquisición de conocimientos. Su objetivo ha de apostar por una conexión más profunda y significativa con el texto literario. Entonces resulta necesario reconsiderar la dinámica pedagógica de la enseñanza de la literatura; apostar por el cambio de una

metodología cronológico-histórica a una dialógica.

La enseñanza de la literatura en la EMS supone una serie de problemáticas en su implementación. Se ha dado más importancia a la estructura formal de los textos que a su significado; lo anterior conlleva confusiones en torno a los objetivos y métodos de enseñanza. A esto se suma la falta de claridad en los ejes de programación; traducido en una didáctica extensa de la historia literaria sin un enfoque claro.

También está presente una desconexión entre las actividades áulicas y la lectura libre de obras, las cuales persisten en formar, de manera inconsciente, en una formación moral o lingüística (Colomer, 1996). A su vez, la educación literaria se centra en interpretaciones controladas por la figura docente, lo que aleja a las obras de los intereses del alumnado.

Hay, a su vez, una discrepancia con la enseñanza de la literatura en la etapa infantil que se enfoca de alguna manera en el disfrute de los textos; pero desde la secundaria y en la EMS, esta educación se vuelve una programación cronológica abocada al comentario de los textos, vinculado, como ya se expuso, a la visión docente.

1.1.1 La lectura literaria en México desde la educación escolar

La lectura literaria tiene un potencial subestimado en el contexto educativo. Mientras que con el tiempo se ha enfocado en mejorar la alfabetización nacional, su práctica se ha distanciado en la capacidad para enseñar literatura. La didáctica literaria, desde la lectura de textos, permite la experimentación y análisis de manera profunda

y crítica. Sin embargo, de manera vinculada, la enseñanza de la literatura y la lectura literaria presentan desafíos arraigados a la educación nacional.

México es un país con un reducido número de personas lectoras de literatura. En los datos arrojados por el Módulo de Lectura (MOLEC), cuestionario del INEGI sobre las condiciones de la lectura en el país, exponen que de 2015 a 2024 se presentó un preocupante descenso del 14.6% en la población lectora mexicana (INEGI, 2024).

Resulta incongruente cómo en el panorama del MOLEC no se establece el abordaje de la lectura literaria. El cuestionario sólo menciona la literatura cuando se pregunta sobre el tipo de textos que se leen, pero sin hacer referencia a la lectura literaria en particular, sino a la lectura en general como hábito cotidiano. Tal falta de consideración sobre la literatura y su impacto en el ámbito social demuestra una omisión en la evaluación de las condiciones de la lectura en el país.

Desde las instituciones, como el INEGI, el pensamiento sobre la lectura literaria no está bien definido. La falta de especificidad en las evaluaciones del MOLEC se relaciona con un sistema educativo que no da prioridad a la enseñanza de la literatura. Lo anterior puede ser resultado, como se ha revisado, de una didáctica literaria deficiente, que no promueve su valor en la población. Esta ausencia de claridad en la formación literaria contribuye al no reconocimiento ni fomento de este tipo de lectura.

Lo anterior resulta alarmante, pues la lectura literaria, en principio, es un ejercicio que propicia en las personas un humanismo crítico, ético y responsable (Munguía, 2015); además, aumenta el conocimiento, explota la capacidad de

análisis y potencia la imaginación. Parece entonces que esta falta de lectura afecta al desarrollo de habilidades críticas y éticas en la sociedad.

Al respecto, es necesario interrogar hasta qué punto la escuela y sus agentes han sido responsables de tales cifras. La formación lectora de un país es una tarea compartida por la sociedad, desde las políticas públicas hasta los diversos núcleos familiares. Sin embargo, gran parte de la problemática y de las soluciones se encuentran en el ámbito escolar.

A pesar de las cifras que cada año revelan descensos en el número de personas lectoras, la mayoría de las, les y los estudiantes lee de manera intensiva en dispositivos electrónicos, pero no literatura. Las, les y los jóvenes se encuentran inmersos en una constante lectura, pero ésta termina por ser fragmentaria, efímera y trivial. Las tecnologías de la información han trasladado los textos a noticias sensacionalistas, letras populares de canciones y fragmentos de obras literarias que no responden a la calidad.

Es por ello que la labor docente se enfrenta a un panorama desafiante. El rezago educativo aparece como una alerta que es latente; ésta responde a bajos niveles de lectura, pero, el propio cuerpo docente suele padecer de tal efecto. Por ejemplo, un sondeo del Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE) reveló que un 41% de las figuras docentes no recordaba el título del último libro que había leído (SinEmbargo, 2013).

De acuerdo con Olmos (2019), un problema particular del sistema educativo mexicano es la falta de herramientas para desarrollar habilidades básicas de lectura y escritura. Aunque el estudiantado puede decodificar sonidos y descifrar lo escrito,

no logra reflexionar sobre lo que lee ni analiza, así como tampoco interpreta o sintetiza la información. Esto le convierte en un grupo de “lectores y lectoras no competentes”, incapaces de identificar ideas principales, discriminar ideas secundarias, contrastar enfoques o comprender la intención de la o el autor (Olmos, 2019).

En el contexto de la EMS debe tenerse en cuenta que el estudiantado objetivo es aquel que vive su desarrollo humano en la etapa de la adolescencia, la cual:

“Es concebida, desde un punto de vista sociológico, como un período en la vida de las personas que se define en relación al lugar que uno ocupa en una serie de generaciones: hay una cierta experiencia compartida por haber venido al mundo en un momento histórico determinado y no en otro” (Olmos, 2019, p. 18).

Se trata de una etapa preponderante en cambios articulados entre lo físico, lo biológico, lo cognitivo y lo emocional. Sin embargo, estas transformaciones también afectan al núcleo familiar de la, le o el adolescente, lo que trae modificaciones en sus interacciones, por ende, en su educación.

En la adolescencia no hay sólo manifestaciones que inciden en la socialización. Se trata de un periodo del desarrollo humano vinculado con la construcción de la propia identidad, la regulación del comportamiento y el desarrollo de habilidades esenciales. Incluye la búsqueda de aceptación y aprobación, tanto personal como social, y la exploración de nuevas identificaciones más allá de las figuras parentales (Olmos, 2019).

Por ello, las figuras docentes juegan un papel crucial en la formación de estas jóvenes personas. Para enseñarles hay que comprender su mundo. Para hablarles de literatura hay que tener algo por ofrecer. Para ofrecer algo, la figura docente debe

leer.

Olmos (2019) cuestiona a través de una serie de hipótesis y propuestas por qué hay adolescentes que no disfrutan de la lectura literaria, por qué otras y otros sí lo hacen y qué se puede hacer ante tales situaciones. Lo anterior se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1: Factores que influyen en el gusto por la lectura literaria en adolescentes y estrategias para fomentarla

Razones por las que a adolescentes no les gusta leer	Razones por las que a adolescentes sí les gusta leer	Estrategias para fomentar la lectura en adolescentes	Estrategias para mejorar la comprensión lectora
Lectura impuesta por asignación.	Encontraron un libro, película o melodía que les enganchó.	Leer en voz alta pasajes emocionantes.	Recuperar y aplicar conocimientos previos.
Lectura de libros inadecuados o poco atractivos.	Sintieron identificación con el contenido de la obra.	Escribir una carta a un personaje.	Hacer preguntas al texto, autor y personajes.
Lectura de obras que no corresponden a su edad o intereses.	Encontraron una historia fascinante, atractiva y reveladora.	Plantear un final alternativo.	Lectura compartida con pausas para comentar dudas e inferencias.
Percepción de la lectura como una imposición (más tarea).		Describir qué les gustó y qué no, y por qué.	Generar preguntas antes, durante y después de la lectura en grupos pequeños.
Prejuicio de que sólo los textos impresos se pueden leer.		Preparar una entrevista imaginaria con la o el autor.	Identificar las ideas principales y el tema de la lectura.
		Ilustrar una parte del libro en forma de tira cómica.	Compartir imágenes mentales sobre la obra leída.
		Reflexionar sobre qué hubieran hecho en el lugar de los personajes.	
		Comentar cómo se sentirían viviendo en la misma época y lugar que los personajes, y viceversa.	

Fuente: elaboración propia fundamentada en Olmos, 2019, pp. 49-50.

Según Carlos Lomas (1994), la educación obligatoria debe centrarse en favorecer en el estudiantado la formación de las competencias comunicativas. Se trata de hablar, entender, leer y escribir. Para ello, en la escuela debe potenciarse una educación lingüística y literaria, no fragmentaria, pues la comunicación es un todo que organiza las actividades humanas. Como se verá más adelante, este enfoque que busca el desarrollo de habilidades comunicativas puede ser también la raíz de los desafíos que enfrenta la enseñanza de la literatura en la actualidad.

Leer resulta una actividad cognitiva que conlleva a su vez procesos de reconocimiento e identificación relacionados con la reflexión, crítica y toma de conciencia para el desarrollo del pensamiento (Olmos, 2019). Se trata de un desciframiento de significados que requiere de asimilación y razonamiento mediante la interacción entre lo dicho por una, una o un autor, su texto y la persona que recibe los contenidos, interpretados mediante conocimientos, inferencias o expectativas.

Para llevar a cabo el proceso de lectura se reconoce que está de por medio una competencia lectora, la cual es entendida según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como *“la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”* (OCDE, 2009, p. 14).

Esta competencia puede comenzar desde la infancia en prácticas cotidianas, familiares o escolares, que generen vínculos emocionales entre la lectura literaria y la persona lectora. A lo largo de la escolaridad obligatoria, la competencia lectora se diversifica y cobra autonomía, pues el estudiantado ya nunca deja de aprender

a leer (Solé, 2012).

La competencia lectora se compone de tres ejes: aprender a leer, leer para aprender y aprender a disfrutar de la lectura. Por ello, la educación debe propiciar actividades lectoras accesibles para el estudiantado mediante estrategias diversas que atiendan a los tres ejes, tomando en cuenta la diversidad de cada grupo.

La enseñanza-aprendizaje de la literatura en el entramado educativo tiende a reducirla a procesos de simplificación. Es percibida como un medio para acceder, como uso exclusivo, a lo expuesto en textos, en contraposición con el fomento de un pensamiento crítico y la construcción de conceptos para la vida (Solé, 2012).

Los procesos de lectura, si bien son esenciales para acceder a información escrita, constituyen gran parte del conocimiento adquirido por las personas. Mediante estos procesos se procesa, analiza y comprende lo proporcionado en los textos para vincularlo con la experiencia previa de cada estudiante y generar aprendizajes significativos.

1.1.2 Elementos en la enseñanza tradicional de literatura

En México la enseñanza de la literatura ha experimentado una transformación a lo largo de los siglos, que se adapta y responde a la visión de Colomer (1996) sobre la literatura en la sociedad; la forma en que se enseña la literatura no es incidental pues responde a una visión específica de lo que se espera que ésta logre en cada contexto social

Abarca (2015) presenta un recorrido de la didáctica de la literatura en el país. La siguiente tabla ofrece una visión general de lo propuesto por el autor.

Tabla 2: Evolución de la enseñanza de la literatura en México

Época	Acontecimiento clave	Características
Época Colonial (Siglos XVI-XVIII)	Gramática y retórica en la Real y Pontificia Universidad de México.	Enfoque en la estructura del lenguaje con textos como la Gramática de Nebrija y el Diálogo de la lengua de Valdés.
Siglo XIX	Surgimiento del Colegio de San Carlos y la Academia de Letrán.	San Carlos se enfoca en artes plásticas, mientras que Letrán es un grupo de poetas que discuten sobre literatura. La enseñanza de la literatura se basa en la imitación de autores y la composición.
Siglo XIX (Finales)	Publicación de Lecciones de Literatura por Ignacio Ramírez.	Primer intento de sistematizar la enseñanza de la literatura con un enfoque en gramática y lenguaje, más que en historia y crítica.
Siglo XIX (Finales)	Publicación de Lecciones de Literatura por Rafael Delgado.	Crítica a los textos anteriores y enfoque en el estilo y la composición para estudiantes preparatorianos.
Siglo XX (Inicios)	Influencia del positivismo en la enseñanza de la literatura.	Enfoque histórico en épocas, lugares y movimientos artísticos. Predominio de la memorización y reproducción de datos.
Década de 1970	Introducción de variantes en programas y didáctica.	Enfoque en el análisis del texto en sí mismo a través de la lingüística y la semiótica.
Actualidad	Enfoque en el intercambio de conocimientos entre profesor y alumno.	La teoría y la práctica se complementan. El aprendizaje es un proceso paulatino y personalizado.

Fuente: elaboración propia fundamentada en Abarca, 2015, pp. 14-18.

En el siglo XXI se ha enmarcado la enseñanza de la literatura dentro del área de “Español”, asignatura agrupada en un conjunto de saberes: gramaticales, ortográficos, comunicativos y literarios. Sin embargo, esta concentración representa una amplitud de dimensiones de la que surge la necesidad para reconsiderar su enfoque de enseñanza.

Cada saber representa una dimensión con características y objetivos propios, lo que hace necesario abordarlos de manera diferenciada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su separación no involucra un aislamiento, sino el reconocimiento de su especificidad y brindarles la atención adecuada para un

desarrollo efectivo de las habilidades y competencias requeridas en cada área (Munguía, 2015).

Enseñar literatura tiene retos en torno a la pérdida de relevancia de las materias literarias en la EMS. Desde un enfoque funcionalista comunicativo, se argumenta que las asignaturas de literatura han cedido espacio debido a la percepción de que el alumnado necesita habilidades más prácticas para enfrentarse a la vida cotidiana, como la capacidad de comprender anuncios, noticias y textos no literarios (Camacho, 2022).

El enfoque tradicional, que vincula la lectura a otros aspectos de la lengua, ha contribuido en cierta medida al rechazo hacia esta práctica. Ésta no debe ser vista tan sólo como un medio para aprender el lenguaje, sino también como un producto artístico en sí mismo, capaz de enriquecer la experiencia personal y ampliar la visión del mundo.

“Se ha ido caminando hacia la obligación de hacer que todo en este mundo ‘sirva para algo’, se ha intentado forzar un sentido utilitario a actividades que no lo tienen en principio —no en esta concepción empobrecida de lo útil—, y ante este estrechamiento de horizontes, se arroja a los márgenes de la cultura todo aquello que no puede responder en lo inmediato a un uso instrumental específico” (Munguía, 2015, p. 72).

De acuerdo con Munguía, en el entorno educativo la literatura se ha señalado como un “contenido inmediato” al que se suele recurrir con la intención de aparentar la enseñanza de algo sustancial. Como ésta no es ni historia verificable, ni ciencia incontestable, su enseñanza está pavimentada sobre un terreno inestable que aboca sus esfuerzos hacia una interpretación de los textos infructuosa, pues la formación es inadecuada (2015).

Lo anterior origina en el alumnado la idea de la lectura como un sinsentido, pues al leer las obras parecen decir algo, pero terminan diciendo otras cosas, a veces impuestas por el currículo educativo o el oculto de la, le o el docente. El estudiantado no tiene que decir lo que esta figura quiere que diga, se le debe permitir ingresar al mundo de la imaginación creadora (Munguía, 2015).

El enfoque superficial de la enseñanza de la literatura frustra el interés del estudiantado, pero también suprime la comprensión de la riqueza literaria. La literatura ofrece una visión del mundo interior de las personas, así como del exterior. A través de la lectura se accede a diferentes culturas, formas de pensar, sentir y actuar. Una formación superficial priva de estas oportunidades de crecimiento personal e intelectual.

Enseñarla desde el enfoque como contenido inmediato o vacío no es el único desafío. El criterio de “belleza” para valorar las obras literarias en la educación es otro reto. Supeditarlas a lo bello, sin cuestionar qué se entiende por tal, excluye las múltiples manifestaciones de la literatura. Su objetivo no es sólo el de crear obras estéticas, además expone la condición humana y su lugar en el mundo (Munguía, 2015).

Otra de las perspectivas de su enseñanza es la identificación con lo leído, pero este recurso también esconde un riesgo que Munguía establece:

“Cualquier lector puede llegar a experimentar en distintos momentos el sentimiento de identidad con lo que lee; sin embargo, no deja de sorprender la insistencia que se hace en ello porque así se desactiva precisamente uno de los grandes potenciales que todo texto artístico encierra: la apertura de puertas a la otredad, a un mundo que no es el nuestro, a otras formas culturales, otros horizontes. Si la enseñanza propugna el reconocimiento inmediato, se le mina al texto su alteridad esencial y su fecunda invitación a acercarnos a lo diferente, a otros mundos posibles, diversos del que

conocemos” (2015, pp. 76-77).

Suponer que la literatura es espejo de la realidad también encierra un riesgo de por medio. La ficción literaria no refleja, sino que referencia al mundo en el que se vive. La alteridad esencial de la que Manguía habla tiene un fuerte vínculo con el poder de la imaginación creadora del que se hacía referencia en líneas anteriores. Los procesos imaginativos que surgen en la lectura se abren ante el estudiantado como un horizonte de posibilidades del mundo referenciado, mismo que desafía las propias creencias y valores.

De acuerdo con Solé, existen dos tipos de lecturas: reproductivas y críticas. Por un lado, las primeras repiten la información de los textos, en cambio, las segundas interpretan, analizan y cuestionan lo leído (2012). Estos modelos lectores existen porque la misma educación permea tendencias que bifurcan al estudiantado en tales grupos.

La metodología de enseñanza de la literatura en México ha supuesto procesos rígidos. Como se ha revisado, la naturaleza de este proceso, diverso de por sí, debe comprender enfoques heterodoxos. La didáctica de esta disciplina debe ofrecerse como un abanico de posibilidades.

“Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes, puesto que, en última instancia, la competencia literaria se adquiere a partir de la inmersión y de la interpretación del texto. las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario” (Ballester & Ibarra, 2009, p. 31).

En cuanto a la selección de material para la didáctica de la literatura, éste debe estar

apoyado en un conjunto complejo que abarque la interdisciplinariedad y la interculturalidad. Los recursos empleados deben incluir una amplitud que abrace desde la literatura clásica y universal, hasta las manifestaciones más cercanas en tiempo y contexto del alumnado. Pero, sobre todo, debe apostarse por la creación de un vínculo afectivo con las obras que conlleve la apropiación y goce para insertar al alumnado al diálogo continuo y crítico con su lectura, por ende, con su entorno (Ballester & Ibarra, 2009).

De acuerdo con Cancino (2024), los esfuerzos gubernamentales en México han priorizado sólo durante las últimas décadas la promoción de la lectura como estrategia para disminuir el analfabetismo y garantizar el acceso de la población a materiales bibliográficos. Al igual que Colomer, Cancino reconoce que el papel asignado a la literatura y el fomento de la lectura depende de los proyectos ideológicos de cada sociedad y su tiempo.

Sin embargo, los alcances políticos no siempre conllevan éxito en los resultados. Aunque las cifras de personas lectoras o analfabetas cambien en los conteos nacionales de manera positiva, los números no demuestran *“que realicen una lectura de calidad, que realmente comprendan lo que leen, que tengan el gusto por la lectura o que la lectura esté alcance de cualquier persona”* (Cancino, 2024, p. 81). Por lo tanto, metodologías de enseñanza y brechas culturales han sido y son preponderantes en los desafíos de la literatura en su didáctica y consumo.

Como se ha revisado, la literatura es indispensable y sirve para diversos propósitos, desde entender el desarrollo personal de las personas, hasta ser una ventana histórica que permite conocer la evolución de la humanidad.

La enseñanza de la literatura se revela como una responsabilidad ineludible en la formación de estudiantes de EMS, ya que contribuye de manera significativa a su desarrollo intelectual y cultural. En este contexto es un desafío, pero también un elemento fundamental en la construcción de una educación completa y enriquecedora.

1.2. Entender la diversidad sexogenérica: conceptos clave y perspectivas teóricas

En la actualidad resulta fundamental comprender y respetar las variadas formas en que las personas viven la sexualidad y el género; tales manifestaciones se engloban en el concepto de diversidad sexogenérica que, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), *“hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones e identidades sexuales”* (2022, párr. 4).

Por otro lado, Ariel Martínez y Andrea Mirc construyen un significado hermético del término; de acuerdo con su investigación, su uso se constriñe a condiciones de identidad de género y deja de lado las orientaciones sexuales:

“La denominada diversidad sexo-genérica supone un espectro que integra diferentes posiciones subjetivas comúnmente denominadas bajo la categoría de transexualidad. Varios abordajes contemporáneos refieren a la cuestión a partir de la idea de sujetos no conformes al género, entendiéndola como una amplia diversidad de personas cuya expresión o identidad de género difiere de la asignada al nacer” (2016, p. 1).

Con algunos años de distancia de la anterior conceptualización, y en comparación con la ofrecida por la CONAPO, es notorio el crecimiento que ha tenido el término

en aras de abrazar, de la mayor forma posible, las diversidades sexogenéricas existentes.

En la conferencia *Diversidades sexogenéricas en la academia*) se dictó que:

“Más allá de si el sistema normativo quiere o no reconocernos, aquí estamos y somos parte de la diversidad de la propia comunidad y aportamos yodos los días a la construcción de la institución desde nuestros diferentes lugares, y por eso es fundamental que cada identidad se nombre, se reconozca y que esté asociado a un proyecto mucho más ambicioso de derechos de las diversidades sexogenéricas.” (Hernández, 2022, 52m 51s).

Tal aseveración permite complementar a la primera en un marco de apertura hacia las múltiples manifestaciones del sexo y del género.

Para formar un conceso que sirva de referente en la presente investigación, la diversidad sexogenérica será entendida como aquella que abarca los diferentes modos en que las personas expresan su sexualidad, género e identidad de género. Incluye la orientación sexual (heterosexual, homosexual, bisexual, pansexual, asexual, etc.), la identidad de género (hombre, mujer, género no binario, género fluido, etc.) y la expresión de género (masculina, femenina, andrógina, etc.).

La identidad de género es el sentido propio que una persona tiene sobre su propio género, razón aparte de su sexo asignado al nacer. La orientación sexual, por otro lado, es la atracción emocional, romántica o sexual que una persona experimenta hacia otras personas; es decir, puede ser heterosexual (atracción hacia personas del sexo opuesto), homosexual (atracción hacia personas del mismo sexo), bisexual (atracción hacia personas de ambos sexos), pansexual (atracción hacia personas de todas las identidades de género), asexual (no experimenta atracción sexual hacia ninguna persona), entre otras.

Cabe recordar que la diversidad sexogenérica no existe en un vacío, sino que se interseca con otros matices de la identidad, como la nacionalidad, la condición económica, la diversidad funcional y la religión, entre otros fragmentos de las identidades. Esta interseccionalidad influye en la forma en que las personas experimentan la segregación y la violencia.

Cada persona, incluyendo quienes se identifican como parte de la comunidad LGBTIQ+, enfrenta una variedad de desigualdades. Éstas, cuando se combinan, dan lugar a una forma distinta de discriminación que no puede ser entendida como la acumulación de estas. Se trata de un fenómeno complejo que refleja cómo las múltiples formas de desigualdad se entretajan y aumentan una a otra, estableciendo retos exclusivos para las personas afectadas (Metrópolis, 2019).

Las discriminaciones y violencias por diversidad sexual o de género se ejercen sobre las personas que no se identifican, gustan o practican actos heterosexuales, pues éstos gozan de una aceptación social hegemónica y generalizada desde la convención. Pueden incluir agresiones físicas, discriminación simbólica, daño psicológico y desventajas económicas; como en toda violencia, el grado máximo supone el asesinato.

La heteronormatividad da nombre a la afirmación social de que toda persona debe ser heterosexual y que ésta es la única orientación que posee validez. Su ejecución ha forjado prácticas discriminatorias a personas que se identifican con la diversidad sexogenérica (Cruz, 2020). La heteronormatividad tiene como consecuencia mayor discriminación y exclusión, lo que puede generar problemas de salud mental. También puede limitar las oportunidades de las personas en los

ámbitos educativo, laboral y social.

Las discriminaciones por diversidad sexual o de género pueden manifestarse en el espacio educativo desde el acoso escolar, la violencia física o verbal: bullying homofóbico. Por lo anterior, es preciso que la educación dé cabida a la enseñanza de contenidos curriculares desde la diversidad sexogenérica. Desde los espacios educativos se debe promover el ejercicio de ciudadanías justas e inclusivas.

La incorporación de la diversidad sexogenérica en los entornos educativos permite que el estudiantado aprenda sobre las diferentes identidades y expresiones de género, lo que contribuye a combatir la discriminación y promover el respeto hacia la diversidad. Además, la educación brinda a las personas herramientas para defender sus derechos y exigir una sociedad más justa para todas, todes y todos.

En tal sentido, los Derechos Humanos responden a las demandas de las múltiples diversidades. Su reconocimiento desde el espacio educativo es primordial pues éstos son fundamentales desde que garantizan que todas las personas, sin importar su orientación sexual o identidad de género, disfruten de todos los derechos. (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2019).

La protección y el reconocimiento de las libertades de las personas de la diversidad sexual y de género son fundamentales para construir ciudadanías comprometidas e inclusivas. En este contexto, los *Principios de Yogyakarta* (2006) y *Yogyakarta +10* (2017) constituyen pilares fundamentales para el avance de la agenda de la diversidad sexogenérica a nivel internacional.

Este documento expone un conjunto de 31 principios que decretan un marco

internacional para la protección de los derechos de las personas de la diversidad sexogenérica. Incluyen el derecho a la igualdad y la no discriminación, el derecho a la vida, la libertad y la seguridad personal, el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho al trabajo, el derecho a la familia, el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la libertad de reunión y asociación, y el derecho a la libertad de circulación.

Desde la segunda mitad del siglo XX los derechos de las personas de la diversidad sexogenérica han experimentado un notable avance, de manera inicial enfocados en el bienestar de los hombres homosexuales, pero con notorios progresos a mujeres lesbianas y otras orientaciones sexuales e identidades de género.

Tabla 3: Cronología de avances en derechos de la diversidad sexogenérica

Fecha	Acontecimiento	Importancia
1971	Creación del «Frente de liberación Homosexual» a raíz del despido a un empleado de Sears motivado por su orientación sexual.	Primer grupo de activismo LGBTIQ+ en México.
1978	Primera marcha gay y lesbiana en la Ciudad de México.	Hito en la visibilidad y lucha por los derechos LGBTIQ+ en México.
17 de mayo de 1990	La OMS retira la homosexualidad de la lista de trastornos mentales.	Marca un hito global en la desestigmatización de la homosexualidad.
2003	Aprobación de la primera ley contra discriminación. Creación del CONAPRED.	Primer marco legal contra la discriminación en México. Creación de un organismo dedicado a prevenir y eliminar la discriminación.
2004	Modificación a la ley en favor de las personas trans, de forma que su género se pueda cambiar de manera judicial.	Amplía derechos de identidad de género para personas trans.
2006	Legalización de uniones civiles entre personas del mismo sexo en la Ciudad de México.	Primer reconocimiento legal de las parejas del mismo sexo en México.
2006	Zacatecas aprueba la Ley para Prevenir y Erradicar toda Forma de Discriminación.	Establece un marco legal estatal contra la discriminación por orientación sexual.

2009	Legalización, por parte de la Asamblea Legislativa, del matrimonio y adopción por parte de personas del mismo sexo.	Amplía derechos civiles de las parejas del mismo sexo en CDMX.
2010	Ratificación constitucional de la reforma de ley que permite el matrimonio y adopción igualitarios.	Refuerza la legalidad del matrimonio y adopción igualitarios en CDMX.
2011	Reforma a la Constitución para prohibir la discriminación, aunada aquella por orientación sexual.	Refuerza la protección constitucional contra la discriminación por orientación sexual.
2014	Declaración del 17 de mayo como Día Nacional contra la homofobia, la transfobia y la bifobia.	Visibiliza la lucha contra la discriminación hacia la comunidad LGBTIQ+.
2018	Presentación de iniciativa de ley para la prohibición de los ECOSIG.	Inicio del proceso legislativo para prohibir las terapias de conversión.
2019	Se aprueba la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.	Refuerza la protección contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género a nivel nacional.
2021	Zacatecas legaliza el matrimonio igualitario.	Amplía los derechos civiles de las parejas del mismo sexo en el estado.
2024	Se prohíben a nivel nacional las terapias de conversión (ECOSIG).	Tipifica como delito las terapias de conversión, reforzando la protección de las personas LGBTIQ+.

Fuente: creación propia fundamentada en UNODC *et al*, 2019.

A pesar de los avances, aún existen deudas legislativas y de aplicación de derechos, sobre todo, para las personas con identidades de género no convencionales. La discriminación persiste en diversos ámbitos, incluyendo la educación, donde se requieren políticas inclusivas y respetuosas con la diversidad sexual.

Es urgente fortalecer la aplicación de las leyes existentes y promover la creación de nuevas leyes que protejan a las personas con identidades de género no convencionales. La educación es el medio para sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la diversidad sexogenérica y el respeto a los derechos de las personas insertas en ella. Por ello, han surgido propuestas educativas como las pedagogías cuir.

1.2.1. Perspectivas teóricas sobre la diversidad sexual y de género

El término *queer*, aquí castellanizado como *cuir*, deriva del inglés antiguo y contenía una denotación hacia lo “extraño”, “raro” o “peculiar”. Su uso estaba supeditado a lo despectivo para referirse a personas que no se ajustaban a las normas sociales de género o sexualidad. A partir de la década de 1980, el término fue reapropiado por activistas y figuras académicas como una forma de desafiar la heteronormatividad y reclamar el poder de nombrar su propia identidad. En la actualidad, el término se utiliza como un paraguas conceptual que abarca una amplia gama de identidades y expresiones de género y sexualidad que no se ajustan a la dicotomía binaria hombre-mujer/heterosexual-homosexual.

La teórica feminista Teresa de Lauretis integró el concepto *queer* por primera vez en estudios académicos sobre el género. Este acto disrumpió los espacios de investigación que veían en lo gay y lo lesbiano un sólo camino de investigación, sin matices diferenciadores, sin la escucha de voces diversas.

“Mi proyecto de “teoría queer” consistía en iniciar un diálogo entre lesbianas y hombres gay sobre la sexualidad y sobre nuestras respectivas historias sexuales. Yo esperaba que, juntos, rompiéramos los silencios que se habían construido en los “estudios lésbicos y gay” en torno a la sexualidad y su interrelación con el sexo y la raza. Las dos palabras, teoría y queer, aunaban la crítica social y el trabajo conceptual y especulativo que implica la producción de discurso. Yo contaba con ese trabajo colectivo para poder “construir otro horizonte discursivo, otra manera de pensar lo sexual” (De Lauretis, 2015, p. 109).

Su labor inauguró el modelo para hacer de lo teórico una batalla política. La teoría *cuir*, gracias a De Lauretis, ha permitido cuestionar las normas y categorías tradicionales de género y sexualidad, lo que ha abierto un espacio para la exploración de identidades diversas y la construcción de nuevas formas de

subjetividad.

La teoría cuir no es un conjunto cerrado, sino que da cabida a diversas corrientes y debates internos. Algunas de las principales figuras de esta teoría son Judith Butler, Michel Foucault, Eve Kosofsky Sedgwick y Gloria Anzaldúa, quienes han fundado una serie de conceptos clave como la performatividad del género, la fluidez de la identidad, la deconstrucción del binarismo sexo-género y la interseccionalidad. Esta teoría cuestiona la heteronormatividad y propone que la sexualidad y el género son construcciones sociales que no son fijas ni universales.

Además, proporciona herramientas valiosas para el análisis crítico de textos literarios y otros productos culturales, visibilizando las representaciones de la diversidad sexual y de género y cuestionando las normas sociales. Por ejemplo, permite identificar estereotipos de género en discursos narrativos o analizar cómo la publicidad refuerza roles de género tradicionales.

Lo cuir se puede y debe llevar a las aulas en consideración de que los espacios educativos juegan un papel fundamental en la reproducción de la hegemonía heterosexual. Esta norma se enseña y aprende desde temprana edad a través de numerosos mecanismos, como la sexualización de las interacciones en la niñez, lo que empuja a la internalización de roles de género diferenciados y excluyentes. Como consecuencia se generan ambientes que reproducen y legitiman las violencias y discriminaciones hacia las identidades diversas.

Si se habla de las exclusiones que orillan a personas de la diversidad sexogenérica en la sociedad, debe partirse también de la nulidad de prácticas educativas inclusivas. En tal sentido, las políticas públicas deben orientarse hacia

la inclusión como un modelo de vida que impulse el pensamiento crítico, pilar fundamental de la aceptación y compromiso hacia las diversidades.

Sin embargo, no basta con insertar el término de inclusión dentro de las agendas políticas para cubrir la demanda de representación. Por el contrario, toda práctica inclusiva tiene el deber de ser vinculada y evaluada desde la teoría crítica, entendida como un proceso dialéctico articulado con la crítica reflexiva y el fomento del diálogo orientado a la transformación y la liberación. Busca visibilizar las dinámicas sociales ocultas detrás de lo que se percibe como realidades objetivas (Torres, 2023).

De este modo, la inclusión debe entenderse como el resultado de las interacciones sociales y su vínculo con otros fenómenos de la sociedad. La identidad de la “otra” persona se forma en relación con la propia percepción de una, une o uno mismo como sujeto o agente. La persona que se establece como el punto de referencia, o el “yo”, suele tener una posición de ventaja (Torres, 2023).

Michel Foucault estableció el paradigma de la docilidad en relación con la normalidad. Para los sistemas hegemónicos toda persona dócil, en términos de manipulación, es integrante de la “normalidad” y goza de aceptación social. Por ende, las personas que no atienden los valores de homogeneización son consideradas como “anormales” y debe invertirse su desobediencia a docilidad mediante instituciones encargadas de ello.

La escuela y la familia han recibido la carga social de mantener el orden como instituciones que sistematizan la docilidad. Sin embargo, en sus prácticas han ejercido una profunda exclusión de realidades “anormales” de acuerdo con la

propuesta de Foucault. Por ello son necesarias nuevas visiones de educar, como las pedagogías de lo menor desarrolladas en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

El territorio de lo menor se refiere a las poblaciones que sufren las expresiones de los grupos de poder como la segregación, la violencia estructural, la discriminación silenciada, la opresión o la discriminación (Ocampo, Moreno, Dinis, Sánchez, Penna, & Platero, 2019). Las pedagogías de lo menor buscan, desde la transformación de las prácticas educativas, crear mundos habitables para y por las manifestaciones de la diversidad humana, que tomen en cuenta la interseccionalidad en apuesta a modelos de inclusión crítica.

Lo menor en la educación abre sus perspectivas teóricas a la diversidad sexogenérica en las pedagogías cuir. Ortiz define que estas corrientes buscan *“una revolución en la escuela que propicie el cambio social, saliendo del viejo orden hacia un mundo nuevo en construcción sobre las bases de la libertad y de la tolerancia”* (2016, p. 47). Es decir, se trata de la generación de un modelo que abra el panorama de lo formativo hacia la deconstrucción de estereotipos de género y sexuales para la integración de las múltiples expresiones humanas.

“La pedagogía queer cuestiona los parámetros de normalidad y la homogeneidad en la escuela, trata de la comprensión en el ámbito de los saberes pedagógicos y de la práctica educativa de aquellos que no se ajustan a la cisheteronorma, en tanto orden que se establece, aprende y afianza en el sistema escolar. Asimismo, analiza cómo es que el currículum, las prácticas pedagógicas y la institución escolar reproducen dicha norma” (Vázquez, 2021, p. 8).

En Latinoamérica el impacto de las pedagogías cuir se encuentra naciente. En este terreno existen estrategias de acción que reflexionan sobre las exclusiones del

currículo y el diseño de métodos de aprendizaje que cuestionen los contenidos tradicionales desde una óptica cuir. Esto implica preguntarse sobre las ausencias en los textos educativos, la representación de cuerpos y personas con identidades y expresiones de género diversas, y la perpetuación de concepciones estandarizadas sobre el sexo, género y la orientación sexual (Vázquez, 2021).

Existen cuatro núcleos conceptuales de las pedagogías cuir:

1. La deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales.
2. El rechazo a la heteronormatividad.
3. La ruptura del binomio normal-anormal.
4. La fisura y desestabilización de los límites opresores de la identidad.

Las pedagogías cuir buscan trascender la realidad actual del conformismo hacia una del desafío. Proponen nuevos espacios educativos de libertades caracterizados por identidades fluidas, diversas formas de relaciones y modelos de familias no hegemónicas reconocidas y funcionales en el ámbito social. Todos contenidos necesarios de llevar a los currículos de forma responsable y reflexiva, con ejercicios de evaluación de los contenidos visibles y los ocultos (Vázquez, 2021).

1.3 La diversidad sexogenérica en Educación Media Superior

El contexto educativo mexicano enfrenta serios desafíos en materia de diversidad sexogenérica. De acuerdo con el informe *Violencia contra estudiantes LGBT en México* (2020), la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género es una realidad cotidiana en las escuelas, limitando el desarrollo integral de

las personas de la diversidad sexogenérica:

“Diversidad sexual ha sido un área poco explorada, pero con hallazgos significativos que obligan a darle mayor visibilidad y legitimidad como las demás líneas temáticas ya estipuladas por los agentes de la investigación educativa y las instituciones que les respaldan” (CNDH, 2020, p. 21).

Los hallazgos del informe revelan un panorama preocupante sobre la homofobia en las escuelas de NMS. Se identifican prácticas escolares que normalizan la discriminación, una cultura escolar patriarcal que perpetúa el acoso homofóbico, la vigilancia y disciplina basadas en la heteronormatividad, y una falta de atención a los derechos de la población estudiantil diversa, lo que limita sus posibilidades de denunciar acoso o discriminación (CNDH, 2020).

La EMS juega un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas. Representa un entorno donde se fomenta la interacción entre generaciones, facilitando la adquisición y asimilación de saberes, ética y procesos de interacción. Mediante la implicación en diversas actividades y el diálogo con las, les y los demás, sobre todo con parejas sentimentales o sexuales, se forjan las preferencias, principios y aficiones personales a través de la reflexión sobre las experiencias vividas (Weiss, 2012).

La *Ley General de Educación* (LGE) (2019) dispone un marco legal sólido para promover la diversidad sexual y de género en la educación. El artículo 2 de la ley garantiza el derecho a la educación sin discriminación por motivos de sexo, orientación sexual o identidad de género. Además, el artículo 9 establece que las autoridades educativas deben realizar acciones para fomentar la igualdad de género y la aceptación de la diversidad.

La LGE establece que la EMS es obligatoria y comprende los niveles de bachillerato, profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste. Por ende, los planes y programas de estudio deben promover el desarrollo integral de las, les y los estudiantes, lo que incluye la integración de contenidos que refuercen una educación sexual y de género.

La NEM surge como un proyecto educativo impulsado por la administración gubernamental del Estado Mexicano durante el sexenio 2018-2024. La iniciativa se centra en un enfoque crítico, humanista y comunitario, con el objetivo de formar estudiantes con una comprensión holística del mundo y de sí mismas, mismos y mismos. La NEM propone reconocer y valorar la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones, incluyendo su origen étnico, estado de salud, migración, orientación sexual, identidad de género y estilo de vida.

La NEM reconoce que la diversidad enriquece a la sociedad y que todas las personas, sin importar su orientación sexual o identidad de género, tienen derecho a un trato igualitario y a gozar de sus derechos humanos. Además:

“La NEM se compromete con el cumplimiento de la igualdad sustantiva independientemente de las preferencias sexuales y de género, entre mujeres y hombres, entendida como el acceso al mismo trato y oportunidades, para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019, p. 8).

Este modelo educativo plantea una educación integral en sexualidad que permita a las niñas, adolescentes y juventudes desarrollar y fortalecer destrezas, habilidades y valores para transformar patrones valorativos y de conducta desde el respeto a sus diferencias sexuales y de género. El planteamiento reconoce que el cuidado del cuerpo y la toma de decisiones informadas sobre la sexualidad son

aspectos fundamentales para el bienestar individual y social.

La NEM enfatiza que *“desarrollar aprendizajes sobre cómo cuidar al cuerpo también implica tomar decisiones más reflexivas y conscientes para el ejercicio de una sexualidad satisfactoria y responsable que exige respeto a la identidad, expresión de género u orientación sexual de cada persona”* (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2021, p. 25).

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), publicado en 2019, establece los lineamientos para la implementación de la NEM en la EMS. Este documento, desarrollado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), define el trayecto que debe seguir la educación en el NMS en consonancia con la visión de la propuesta gubernamental.

El MCCEMS pone énfasis en la transversalidad como principio fundamental para articular el currículo. Esto implica la integración de recursos sociocognitivos, socioemocionales y las áreas de conocimiento, así como la vinculación de la escuela con la familia, la comunidad y la sociedad (Arroyo & Pérez, 2022). Entre los recursos socioemocionales que se destacan se encuentran la responsabilidad social, el cuidado físico corporal y el bienestar emocional afectivo.

La diversidad sexogenérica se aborda en el MCCEMS desde el currículum ampliado, de manera específica en el área de Educación integral en sexualidad y género (EISyG), que promueve el respeto, la inclusión y la no discriminación hacia las personas con diversas orientaciones sexuales e identidades de género.

Resulta necesaria una disertación en torno a la NEM y su propuesta de abordaje de la diversidad sexogenérica en la educación. Si bien no hay una

metodología establecida o una propuesta para insertar los contenidos de esta temática en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta notorio el avance de visibilizar las realidades disidentes del plano de lo sexual y el género, para construir pedagogías inclusivas.

En el *Programa de estudio de la formación socioemocional* (SEP, 2024), se plantea una serie de categorías vinculadas a recursos socioemocionales de EMS. A las mismas se les asigna una serie de progresiones de aprendizaje. En el tema de diversidad sexogenérica se plantean desde la categoría *Factores de la sexualidad: libertad de conciencia, placer y autonomía del cuerpo*. Son las siguientes:

1. *“Identifica que todas las personas somos parte de la diversidad sexual y de género, reconociendo y apreciando la diferencia entre sexo y género, identidades de género, las expresiones de género y orientación sexual para construir vínculos afectivos con las personas de su entorno”.*
2. *“Promueve el reconocimiento y respeto de la identidad y la orientación sexuales de las personas, cuestiona el sistema binario sexo-género, así como las normas sociales y creencias que propician violencia y discriminación sexual”.*
3. *“Reconoce el derecho de practicar la libertad de conciencia, el placer, la equidad y la autonomía del cuerpo como elementos básicos de donde surgen los derechos sexuales y reproductivos, en un marco de respeto”* (SEP, 2024, p. 30).

La UAZ, a pesar de su carácter autónomo e independiente de las reformas gubernamentales, se encuentra inmersa en un proceso de transformación curricular para su programa de NMS alineado con los principios de la NEM, el cual será analizado en el capítulo dos. Esto resulta fundamental para analizar de qué forma se ha llevado a cabo o se planea lograr la enseñanza de la literatura desde la diversidad sexogenérica en el contexto de la UAZ.

1.3.1. Enseñanza de la literatura desde la diversidad sexogenérica

La enseñanza de la literatura desde la perspectiva de la diversidad sexogenérica en EMS no tiene precedentes en México. En las mallas curriculares de la educación básica y media superior no se exhibe una orientación que conlleve la representación intencional de temáticas sobre diversidad sexogenérica en la enseñanza de la literatura.

El estado del arte nacional e internacional está construido por propuestas académicas que no revelan tener una incidencia en las políticas educativas propias de cada sistema. Cabe recordar que la presente propuesta surge como demanda a la urgencia de representar visiones de lo humano más allá de lo construido en torno al heteropatriarcado.

La enseñanza de la literatura con perspectiva de género sirve como un referente clave que ha abierto la discusión en el terreno de la educación literaria. Como antaño, el ejercicio de las mujeres desde el feminismo ha permitido la disrupción de los discursos hegemónicos y puesto sobre la mesa las premisas para incidir en reflexiones y críticas sobre las prácticas de las mayorías.

Se parte del entendido de que la enseñanza de la literatura desde la diversidad sexogenérica es un enfoque sustancial que puede enriquecer la educación literaria y personal del estudiantado, pues promueve una comprensión más amplia y profunda de la experiencia humana. La literatura cuir, en particular, ofrece narrativas poderosas que reflejan la pluralidad de experiencias y la búsqueda de una identidad personal y social.

En tal contexto, las pedagogías cuir se presentan como antecedentes críticos

que desafían las estructuras normativas en la educación y proponen un enfoque que rescata la multiplicidad de identidades. Estas pedagogías ofrecen un marco teórico y práctico para sustentar la enseñanza de literatura desde la diversidad sexogenérica, promoviendo narrativas que representan la complejidad de las experiencias humanas y brindando herramientas para comprender y abordar las discriminaciones y exclusión.

Para afrontar de manera integral la enseñanza de la literatura y las pedagogías cuir en el contexto de la EMS, se hace necesario reconocer la importancia de la adolescencia como un período crítico en la formación de la identidad. Durante esta etapa, la literatura puede ser un mapa invaluable para las, les y los jóvenes en su viaje de autodescubrimiento e identidad, brindándoles modelos a seguir, validando sus experiencias y desafiando las normas sociales hegemónicas.

El deseo de independencia es crucial en la adolescencia, lo que a menudo genera un distanciamiento de las figuras de autoridad y un mayor contacto con grupos de pares. En este período, las, les y los jóvenes se embarcan en una profunda reflexión sobre su futuro y comienzan a explorar un abanico de posibilidades personales que servirán como base para la construcción de su identidad (Cotilla, 2016).

El autodescubrimiento puede ser laberíntico, pues al sumergirse en nuevas vivencias, las, les y los adolescentes se topan con lo que Erikson identificó como “crisis” en fases previas del desarrollo, lo que puede desembocar en un estado de incertidumbre acerca de su esencia individual.

“Tal y como propone la teoría de la identidad social, el individuo, además de tener que construir su identidad, tiende a clasificarse y a vivir en grupos o categorías diferentes; hecho que condiciona – aún más si cabe – al adolescente, quien vive una lucha interna entre quién es qué espera la sociedad de él. Esta realidad toma tintes aún más complejos cuando hablamos de minorías sociales” (Cotilla, 2016, p. 176).

Uno de los complejos en esta etapa es la resistencia adulta a aceptar la posibilidad de que sus hijas, hijos o hijos pertenezcan a cualquiera de las identidades sexogenéricas distintas a la heterosexual. En este sentido, Cotilla resalta:

“Lo que es necesario remarcar aquí es el hecho de que sea el niño o adolescente totalmente consciente o no de su orientación sexual, el niño/adolescente no sólo necesita, sino que tiene derecho a encontrar literatura donde pueda encontrar el diálogo seguro acerca del tema que necesita” (2016, p. 194).

A pesar de la multiplicidad de posibilidades y beneficios que la literatura puede traer a los procesos de consolidación de la identidad en la adolescencia y, de su potencial para conocer y reconocer la diversidad de experiencias con las que se convive, las obras literarias no siempre referencian vidas cuir de forma segura e inclusiva.

“El canon literario y la selección de textos recogidos en los manuales de didáctica se han hecho eco de cierta parcialidad y de una especie de uniformidad que, en ocasiones, impregna el discurso literario. Han promulgado cierta mirada unidireccional que desatiende la pluralidad de voces que conforman el universo literario, por ejemplo, han obviado las voces de las escritoras o de identidades alternativas al orden heteropatriarcal” (Hernández, 2020, p. 96).

A su vez, desde mediados del siglo XX a la fecha, la novela cuir ha tendido a mostrar vidas enmarcadas en la marginalidad, la revictimización y la existencia en los márgenes de la sociedad, lo que perpetúa la visión de la diversidad sexogenérica como una carrera de obstáculos.

Lo anterior muestra una realidad histórica palpable, pero conlleva la

normalización de una visión sobre las vidas cuir con un destino supeditado al sufrimiento y la exclusión; con estereotipos negativos y dificultades en el proceso de identificación y autoaceptación en jóvenes con identidades no normativas.

“En la literatura existente - debido a la naturaleza, falta de naturalidad y exceso de violencia y sexo - se ha ofrecido a los adolescentes una visión poco definida de la identidad homosexual/heterosexual proliferando una serie de estereotipos LGBT extremos y poco realistas” (Cotilla, 2016, p. 197).

Los estereotipos sobre la diversidad sexogenérica suelen ser unidimensionales, exagerados y poco realistas. Su presencia en la literatura ha contribuido a las discriminaciones y exclusión, pues se construyen vidas violentas, victimizadas, promiscuas o incapaces de mantener relaciones estables. Estas representaciones inexactas, además de ser dañinas, pueden generar miedo, rechazo y discriminación en la sociedad en general.

“Resulta inevitable y necesaria una revisión de la selección de los libros de textos con los que se trabaja en las aulas y un análisis de las obras literarias desde nuevas perspectivas con las que contribuir a desarticular una ideología patriarcal y heterocentrista” (Hernández, 2020, p. 100).

Desde el ejercicio docente se debe apostar por una promoción de lectura de obras literarias que ofrezcan una visión inclusiva de la diversidad sexogenérica. Las figuras docentes tienen la labor de dar acceso a obras que ofrezcan modelos más complejos, enarbolados con la resiliencia, la alegría, el amor y el éxito de personas con identidades no normativas. Antes también deben leer.

A su vez se vuelve fundamental el fomento de un análisis crítico de las representaciones de la diversidad sexogenérica en la literatura; hay que guiar al estudiantado en la reflexión sobre la construcción y transmisión de mensajes sobre

la identidad, el género y la sexualidad en las obras literarias. Esto permite cuestionar los estereotipos y desarrollar una visión intercultural y crítica.

La creación de espacios seguros e inclusivos en el aula para estudiantes con identidades sexogenéricas diversas es necesaria también para propiciar la comodidad de expresar sus propias experiencias. Esto no es sólo labor que corresponda a docentes, sino que repercute en las instituciones educativas para promover espacios que valoren y apoyen cada proceso de autodescubrimiento en las adolescencias.

En sus reflexiones, Cotilla propone la implementación de la “Novela Blanca” como modelo de análisis literario y escritura creativa en el ámbito educativo. Esta propuesta busca la representación de vidas cuir desde la interculturalidad crítica para contrastarlas con aquellas visiones limitadas y estereotipadas. La “Novela Blanca” conlleva una serie de características:

- a) Contar el desarrollo del personaje desde su reconocimiento como diferente en lo emocional o sexual.
- b) Puede centrarse en la primera experiencia sexual sin convertirse en relato erótico o ser explícito.
- c) Tomar la realidad social presentada como una consideración, mas no como el obstáculo principal.
- d) Partir de la pregunta “¿Quién soy yo?” para responder al desarrollo total de la persona y no con su orientación sexual como la duda a aclarar.

- e) Presentar la historia desde una diversidad sexogenérica normalizada, aunque no aceptada de forma unánime, para situar al personaje al mismo nivel que la sociedad donde se desarrolla.
- f) Contar con elementos de la adolescencia de cualquier persona para mostrar a personajes realistas de acuerdo con su etapa.

Sin embargo, la consolidación de un *corpus* literario multidimensional debe evitar caer en dos riesgos presentes en el abordaje educativo de la diversidad sexogenérica:

“a) La construcción de un corpus estéticamente potente, pero capaz de fortalecer posiciones homofóbicas por exceso anti-asimilacionista; b) el diseño de un corpus de altos niveles de decibilidad, pero de baja intensidad estética por exceso didactista” (Nieto, 2022, p. 175).

Si bien el *corpus* puede ser impactante en el ámbito estético, tiene el riesgo de reforzar prejuicios homofóbicos por su rechazo excesivo a la asimilación. Por otro lado, pues ser de fácil comprensión y educativo, pero carecer de valor estético significativo.

Lo expuesto por Cotilla resulta un avance que si bien no responde al plano mexicano sí expone las brechas de un panorama que ha entretejido visiones estereotípicas en las narrativas cuir. Por ello, su inclusión en este apartado es fundamental para establecer un punto de partida crítico en torno a la elaboración de la propuesta didáctica construida en esta investigación.

La revisión de este capítulo lleva a una conclusión determinante: existe una serie de deudas históricas y políticas en torno a las variables de la propuesta. Por un lado, la enseñanza de la literatura presenta vicios didácticos que han rezagado

el ejercicio de la lectura en el país. Por otro, la diversidad sexogenérica persiste como un tema de agenda partidista y no como una política pública atendida. El panorama demuestra que estas materias son una tarea pendiente.

CAPÍTULO II

CONTEXTO Y CURRÍCULO: PLANES Y PROGRAMAS DE LA UAP- UAZ

El Capítulo II se centra en el contexto y currículo de la UAP-UAZ con el fin de analizar cómo se aborda (o no) la diversidad sexogenérica en el programa de TLR. Este capítulo se estructura en tres apartados principales: una descripción de la UAP-UAZ y su Plan de Desarrollo 2021-2025, un análisis de la UDI TLR y una aproximación al contexto educativo a través de una encuesta docente.

Se describe la UAP-UAZ y su Plan de Desarrollo, para contextualización de la institución y sus prioridades educativas. A continuación, se analiza la UDI de TLR y el uso de una perspectiva sexogenérica en sus contenidos. Por último, se presentan los resultados de una encuesta docente, que permite comprender las percepciones y necesidades del profesorado en torno a la enseñanza de la literatura y la diversidad sexogenérica.

2.1 Unidad Académica Preparatoria de la UAZ

La UAZ tiene sus orígenes en las intenciones educativas de la población zacatecana del siglo XVIII con miras a un desarrollo social más avanzado. Hacia 1774 se fundó el Real Colegio de San Luis Gonzaga con la labor gestora del Ayuntamiento y las donaciones económicas del jesuita Francisco Pérez de Aragón. Más adelante, en 1832 el gobernador Francisco García Salinas estableció una Casa de Estudios en el municipio de Jerez, que en 1837 se trasladó a Zacatecas y se instaló justo en el

edificio del antiguo Colegio de San Luis Gonzaga. Este cambio le daría el nombre de Instituto Literario del Departamento (UAZ, 2021).

Hacia 1869 se inauguró la Escuela Preparatoria en el ahora Instituto Literario de García. Sin embargo, tras cambios derivados de procesos de agitación política y social, en 1885 se renovó para convertirse en el Instituto Científico y Literario de Zacatecas. La modificación dio respuesta a los movimientos positivistas en México y la influencia neoliberal que recibieron a la Revolución Mexicana. Este último proceso de transformación derivó en el Instituto de Ciencias de Zacatecas (UAZ, 2021).

La vida posrevolucionaria y la reforma de Justo Sierra trajeron una nueva visión de la educación mexicana. La educación nacional se vio influenciada por el contexto liberal de la Universidad Nacional. Bajo ese contexto trabajó el Instituto de Ciencias de Zacatecas hasta su cierre en 1934. Tres años después, en 1937, reabrió sus puertas y cobró un auge en el crecimiento de sus escuelas, incluyendo los estudios de bachillerato en la Escuela Preparatoria (UAZ, 2021).

Hacia 1958 la población estudiantil zacatecana conquistó la autonomía y el Estado otorgó el reconocimiento de tal logro bajo la nueva denominación de Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas. Lo integraron las escuelas de Secundaria, Preparatoria, Enfermería, Ingeniería y Derecho (UAZ, 2021). El 6 de septiembre de 1968 el gobernador en turno lo transformó en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Durante los primeros años como universidad se experimentó un elevado desarrollo en la estructura, organización, métodos de enseñanza y vinculación

social. Este proceso dio lugar al Simposio de Reforma Universitaria entre 1971 y 1972 que derivó en la Reforma de la Ley Orgánica y el Estatuto General (UAZ, 2021).

Los procesos de reforma desarrollaron cambios en los planes y programas de la Escuela Preparatoria. Impuestas por las autoridades educativas y priorizando intereses económicos y políticos de la época, las reformas desatendieron las necesidades sociales. Esto trajo consigo una desigualdad de oportunidades en la enseñanza pues cobró un sesgo elitista, accesible sólo para la población acaudalada de Zacatecas (UAZ, 2021).

Méndez (2021) expone que la Unidad Académica Preparatoria ha vivido tres momentos fundamentales en materia de reformas. El primero es el mencionado con anterioridad, desarrollado en 1971, y que trajo consigo la adecuación de los planes y programas de estudio acordes a una duración de dos años. El segundo cambio se impulsó entre 1987-1988 y se consolidó en 1994 con la conformación de la Escuela Preparatoria que presentó un nuevo plan de estudios organizado en tres años. Se consolidó la reforma bajo un enfoque humanista para una formación integral (Méndez, 2021).

El tercer cambio fue ordenado por el Consejo Universitario entre 1999-2000. Se pidió una reforma integral que soportara cambios estructurales académico-administrativos de Escuelas y Facultades al de Áreas, Unidades y Programas Académicos (Méndez, 2021); lo anterior explica el cambio de Escuela Preparatoria a Unidad Académica Preparatoria (UAP-UAZ).

Tabla 4: Procesos de reforma a la UAP-UAZ

Año (s)	Reforma
1971	Transformación de los planes y programas de estudio con modalidad escolarizada y para cursarse en dos años.
1987-1988	El inicio de una primera reforma integral institucional que permitió tener una transformación de los programas de trabajo del Plan de Estudios.
1993	Se consolida la Reforma de la Escuela Preparatoria. El Plan de Estudios de 1993 se cursa en 3 años y se establece un enfoque humanista, flexible, polivalente y abierto.
1998-2000	Proceso de Reforma Integral Institucional a nivel de toda la UAZ, transitando de Escuela a Unidad Académica Preparatoria.
2003	Incorporación de tres asignaturas más en el mapa curricular del Plan de Estudios de 1993: Computación, Estrategias de Aprendizaje, Educación Física (con su posterior cambio de denominación a Cultura Física).
2007	Foro de Reforma Administrativa de la UAP-UAZ, cuyo objetivo fue analizar y establecer los acuerdos para la adecuación y alineamiento con el modelo académico.
2008-2012	Aprobación por parte del H. Consejo de Unidad (el proceso fue interno, de acuerdo a la fuente) de la metodología para la Evaluación de la Transformación Integral de la Unidad Académica; cambio de nomenclatura de Computación a Informática y de Educación Física a Cultura Física; reacomodo de Estrategias de Aprendizaje en los semestres quinto y sexto; implementación del programa PUDI (Programa Único de Inglés); reconocimiento de la obligatoriedad de la educación media superior en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Fuente: *Proceso de autoevaluación del Nivel Medio Superior Universitario 2022* (UAP-UAZ, 2022).

El NMS de la UAZ se entiende a sí mismo con características propias, pero también con retos derivados de la construcción de una institución incluyente y con sentido social (UAP-UAZ, 2021).

La UAP-UAZ atiende al 18% de la matrícula del NMS del estado. Está integrada por trece planteles y sus modalidades se distribuyen en la presencial y la semipresencial. Además, se encuentra presente en diez municipios del estado; *“la población de los planteles I, II, IV, XI y XII representan el 42% de la atención de la matrícula en la capital y el municipio de Guadalupe (zona conurbada)”* (UAP-UAZ, 2021, p.23).

El Plan de Estudios se centra en dos líneas curriculares: áreas de conocimiento y áreas de orientación. Las primeras, de acuerdo a la UAP-UAZ (2022), *“indican los niveles de progresión deseados para cada una de las sub-áreas en que se ha estructurado el desarrollo conceptual-metodológico”* (p. 15); mientras que las segundas *“son espacios curriculares diseñados para integrar o profundizar en áreas de conocimientos particularizados. A su vez, en estas áreas se integran espacios optativos definidos por inclinación o interés de los alumnos”* (p. 15).

Cada una de las líneas curriculares se reestructura en tres fases definidas: introductoria, de profundización y de especialización. Las áreas de conocimiento son: Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades, Comunicación y Lenguaje.

Las áreas de orientación se conforman por talleres de Recuperación e Integración, de Apreciación e Iniciación Artística; Actividades Deportivas y Formación Técnica por Áreas: Computación, Técnico en administración y contabilidad, Técnico en funciones secretariales (UAP-UAZ, 2022a). Cabe señalar que han sucedido procesos de cambio ya descritos en la *Tabla 4: Procesos de reforma a la UAP-UAZ*.

2.1.1. Plan de Desarrollo 2021-2025

La UAP-UAZ se encuentra en un proceso de autoevaluación general de su funcionamiento presentado como *Plan de Desarrollo UAP-UAZ 2021-2025* vinculado a la visión administrativa de ese periodo. En éste se plantean los fundamentos que avalan la reorganización del programa para ratificar su

pertinencia, vigencia, calidad y excelencia.

El plan de desarrollo prioriza la actualización del Plan de Estudios y el desarrollo del personal docente en miras certificarlo y profesionalizarlo en los ámbitos disciplinares y pedagógicos ligados a modelos actuales. El documento presenta el contexto de la EMS en México y el nuevo posicionamiento de ésta en el marco legislativo como educación obligatoria.

A su vez, el *Plan de Desarrollo Unidad Académica de Preparatoria 2021-2025* de desarrollo vincula su propuesta de mejora a la par la visión humanista de la NEM.

“La finalidad, entonces, se enfoca en que la educación sea la posibilidad para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcance su máximo potencial desde un plano motivacional al incidir en la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, para la mejora de su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional” (UAP-UAZ, 2021, p. 14).

Se plantea, también, la comprensión del entorno educativo como centro de la formación humanista, científica y crítica para el alcance de valores universales y diversidad de identidades. Se espera de la UAP-UAZ un espacio que brinde al estudiantado la posibilidad de interactuar de manera efectiva en los diversos contextos de la comunidad, el estado, el país y el mundo (UAP-UAZ, 2021).

La UAP-UAZ se reconoce como un ente educativo que debe promover el desarrollo cognitivo, físico, social y afectivo del estudiantado. Lo anterior se traduce en educar para la vida con miras a una formación basada en el respeto y la convivencia, así como la diversidad, pues se trata de una educación para la vida desde *“valores humanistas con una formación complementaria científica, (lo que) implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad”* (UAP-UAZ, 2021, p.

18). En este sentido, el plan de desarrollo reivindica valores alineados a las realidades que se desarrollan dentro del espacio comunitario, como las sexogenéricas.

El proceso para la formulación del Plan de Desarrollo de la UAP-UAZ sigue una metodología constituida por el diagnóstico, la determinación de objetivos y prioridades, la definición de metas e indicadores y el diseño de estrategias. Para lo anterior, la Dirección de la UAP-UAZ elaboró tres documentos: 1) *Lineamientos para la Formulación del Plan de Desarrollo de la Unidad Académica Preparatoria*, 2) *Indicadores académicos de autoevaluación y de gestión institucional* y 3) *Formato de Autoevaluación y de Gestión institucional para la formulación del Plan de Desarrollo 2021-2025*.

El proceso de desarrollo ha sido estructurado en rubros de organización y análisis de atención estratégica que se analizan desde énfasis académicos y de gestión (UAP-UAZ, 2021), de los cuales parecen relevantes para esta investigación los siguientes: Diseño y desarrollo curricular (estudios flexibles e integrales), Formación integral del estudiante y Formación inclusiva e igualdad de género.

El Plan de Desarrollo comprende la renovación del modelo educativo y la actualización curricular. Además, el desarrollo integral del estudiantado es una apuesta significativa, en conjunto con la dignificación y revalorización docente y su lugar en la investigación. Estos puntos no pierden relación con la NEM, como se propone en la *Ruta Metodológica General para el Proceso Integral Reforma NMSU 2022-2023*: “La metodología planteada busca estar en sintonía con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana” (UAP-UAZ, 2022b, p. 22).

El Plan de Desarrollo trajo en 2022 el Proceso Integral de Reforma del Nivel Medio Superior Universitario (PIRNMSU), articulado con la inserción de la NEM en el sistema educativo nacional. Está estructurado en seis etapas: organizativa, autoevaluación, análisis, propositiva, resolutive e implementación. Cada una se planteó en fechas precisas para su ejecución.

La fase preparatoria está compuesta por la etapa organizativa. Contempla la presentación de la *Ruta Crítica del PIRNMSU* ante el Consejo de la Unidad Académica; la presentación de documentos e indicadores institucionales y la conformación de equipos de trabajo. Se planteó su puesta en marcha del 23 al 30 de mayo de 2022; sin embargo, se realizó en octubre del mismo año.

Partió de la revisión de cuatro grandes ejes: Académico, Administrativo, Normatividad y Políticas, Vinculación. Esta etapa cayó en cuenta de que:

“La Preparatoria de la UAZ plantea en su actual Plan de Estudios diversas opciones pedagógicas que pretende rebasar la idea de que la Escuela Preparatoria de la UAZ es una institución tradicional, con prácticas pedagógicas en su mayoría autoritarias donde el docente conduce, organiza, desarrolla y evalúa el proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno” (UAP-UAZ, 2022a, pp. 8-9).

Del mismo modo, la autoevaluación sustenta que el modelo vigente:

“Cabe resaltar la ausencia de organización, planeación y vinculación, así como en el modelo educativo y plan de estudios, de la perspectiva de género, los derechos humanos y la educación ciudadana para la paz, observándose una inconsistencia en la normativa en materia de derechos humanos, género y diversidad, resaltando el desconocimiento, omisión y el soslayar la participación en los sistemas institucionales para garantizar la no discriminación, la igualdad entre hombres y mujeres, la falta de normatividad en el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y el de representación política paritaria en cargos de gobierno universitario” (UAP-UAZ, 2022a, p. 80).

Lo anterior abre una veta de necesidades en torno a la implementación de normativas, o su seguimiento en caso de existir, que respalden la aplicación de modelos educativos y planes de estudio vinculados con la perspectiva de género y diversidad sexogenérica acordes a las necesidades actuales del estudiantado.

La fase de pre-congreso incluye las siguientes tres etapas: autoevaluación, análisis y propositiva. Se compone de conferencias magisteriales, diagnósticos institucionales, análisis de políticas educativas, análisis y evaluación de la actual propuesta curricular de la UAP-UAZ y la elaboración de propuestas a partir de lo anterior. Se propuso su cumplimiento entre mayo de 2022 hasta febrero de 2023, empero, la tercera etapa de análisis tuvo lugar el 2 de mayo de 2024.

La tercera fase, entendida como congreso, tiene un carácter deliberativo, resolutivo, y vinculante y constituyente. Sirve de conocimiento de las propuestas analizadas y sistematizadas en el proceso previo. Se compone por la fase resolutive. Su acción se propuso para realizarse de marzo a mayo de 2023, aunque aún no es llevada a cabo.

La última fase, post congreso, se propone el diseño de protocolo para la implementación (nombre de la etapa) y evaluación de la propuesta presentada por el Consejo de la Unidad Académica. Su realización tuvo una fecha tentativa hacia junio de 2023, pero como se ha mencionado, esta etapa aún no es puesta en marcha.

A partir de la autoevaluación, en la segunda fase del PIRNSMU, se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad de la UAP-UAZ. Los resultados mostraron un complejo entramado de necesidades en los cuatro ejes evaluados:

Académico, Administrativo, Normatividad y Políticas, Vinculación. Derivado de lo anterior, la UAP-UAZ, a través de las comisiones Coordinadora y Operativa, propuso la actualización del plan de estudios de la UAP-UAZ con miras a la consolidación de su relevancia y pertinencia con la sociedad zacatecana (UAP-UAZ, 2024).

La propuesta de actualización está centrada en el eje académico. Se establece una reforma en cuatro fases: actualizar la estructura curricular, definir la estructura de las materias, recuperar las competencias genéricas-transversales y replantear los perfiles del Programa Académico.

Para llevar a cabo la actualización curricular, se planteó el taller “Actualización del Plan de Estudios UAP-UAZ 2024” concretado entre el 17 de junio al 3 de julio del mismo año. El cuerpo docente se distribuyó en equipos agrupados en áreas de orientación y siguieron los siguientes contenidos:

- I. Análisis de la malla curricular.
- II. Relevancia y actualidad del contenido.
- III. Objetivos de aprendizaje.
- IV. Metodologías de enseñanza.
- V. Carga horaria y estructura.
- VI. Evaluación.
- VII. Interdisciplina y vinculación.
- VIII. Habilidades y actitudes.
- IX. Recursos materiales.
- X. Perfil de egreso.

Para la revisión de los contenidos curriculares se estableció una rúbrica de evaluación de asignaturas, de manera que se identificara si el contenido educativo es relevante, efectivo y alineado con los objetivos institucionales y las necesidades del estudiantado. La estructura de la evaluación está presente en el Anexo A. En la actualidad, las asignaturas se encuentran en revisión. El cuerpo docente lleva a cabo los planes sintéticos y analíticos.

A través del análisis de los procesos de autoevaluación y reforma de la propia UAP-UAZ existe la intención de plantear la comprensión del entorno educativo con atención a valores universales. El uso de la palabra *diversidad* en el Plan de Desarrollo pone en marcha una visión de mayor inclusión y actualización a las múltiples identidades que existen en la sociedad zacatecana.

La presente propuesta didáctica está orientada hacia la asignatura TLR que, junto con Inglés, integra el área de Comunicación y Lenguaje, reconociendo que ésta última es el área de conocimiento que dicta la línea curricular de sus dos asignaturas. Por ello, es importante hacer una revisión de TLR en relación al área.

2.2. Descripción de Taller de lectura y redacción

El Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria (PDE) nace del Congreso General de Reforma (1988-1990) y fue concluido en 1993. Es el documento estructural del currículo escolar y se conforma de tres fases curriculares (temporalidad) y de líneas curriculares (áreas de conocimiento y orientación). Estas últimas orientan la formación estudiantil en teórica o práctica, instrumental o metodológica, básica o complementaria.

“La estructura curricular es el resultado de las interacciones, encuentros y profundización que sobre la propuesta se logra en la práctica concreta y que da como resultado un Curriculum real, cercano o no con la hipótesis que el Plan de Estudios señala. Los resultados hasta ahora obtenidos son fruto y respuesta de las dinámicas que los actores sostienen y la institución articula a partir de las modificaciones académico administrativas que se han propuesto” (UAP-UAZ, 2022a, p. 14).

Es decir, el PDE resultó como una hipótesis de trabajo. Se trata de la reunión de los aportes surgidos de diversas opiniones en torno a la superación del enciclopedismo para abonar al estudiantado desde una formación educativa centrada en conceptos básicos y universales (UAP-UAZ, 2022a).

El PDE pone una gran responsabilidad al campo de la lengua y la literatura pues su visión de cultura escolar entiende que el estudiantado desarrolle:

“La capacidad de reconocer, trabajar, corregir y ampliar el dominio de la lengua nacional y extranjera en los talleres y laboratorios, de aprender a informarse, generar síntesis, ampliar análisis, intercambiar opiniones en las diferentes áreas de conocimiento planteadas, de despertar el interés y la curiosidad por la lectura, aprender a leer y a profundizar en el estudio de los grandes autores” (UAP-UAZ, 2022a, p. 14).

El planteamiento del PDE se cohesiona en las líneas curriculares y las fases curriculares, como se ha advertido. Las líneas curriculares organizan el conjunto de estructuras de contenidos, acordes a su tratamiento conceptual, el de desarrollo de habilidad, o actitudes profesiones, a las que el estudiantado accede de manera secuencial durante su formación (UAP-UAZ, 2022a).

Las fases curriculares dividen al PDE en sectores conceptuales sincrónicos que, a su vez, se dividen en estructuras conceptuales-metodológicas. Las fases curriculares definen la naturaleza y el tratamiento de los contenidos impartidos. Se dividen en introductorias, de profundización y de especialización (UAP-UAZ,

2022a). Cada una coincide de manera respectiva con cada año educativo del programa.

Hay que recordar que las dos grandes líneas curriculares que delimitan al PDE son las Áreas de Conocimiento (niveles de progresión del desarrollo conceptual-metodológico) y las Áreas de Orientación (espacios curriculares que integran áreas de conocimiento particularizadas). Las primeras se integran por Ciencias Exactas, Ciencias Naturales; Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación y Lenguaje. Ésta última se divide en Taller de Lectura y Redacción e Inglés (UAP-UAZ, 2022a).

El área de Comunicación y Lenguaje tiene una serie de propósitos (UAP-UAZ, 1993):

- a) Conocimiento de la lengua materna en los aspectos ortográfico, lexical, sintáctico, semántico, lingüístico y literario.
- b) Manejo claro, preciso, conciso y correcto de la lengua materna.
- c) Valoración de la importancia de la lengua como elemento de cohesión, fenómeno y reproducción social
- d) Diferenciación de los niveles de comunicación surgidos como expresión de intereses diversos dentro de un entorno social.
- e) Ampliación de la formación humanística desde un sentido de estética, creatividad y desautomatización del pensamiento.
- f) Incremento del caudal léxico a través de la lectura.
- g) Desarrollo de habilidades para sintetizar y analizar textos.

La UDI TLR se inserta en las dos fases iniciales. Es decir, corresponde su

impartición de manera general al alumnado desde su ingreso al primer semestre hasta el cuarto. La fase de especialización concierne sólo al estudiantado de quinto y sexto semestre, que son los periodos de elección de perfil vocacional de egreso. A continuación, se muestran los conceptos centrales planteados en el PDE para las dos primeras fases.

Tabla 5: Conceptos centrales de TLR

Fase introductoria	
Redacción I 1. Origen del lenguaje. 2. Nivel semántico de la lengua. 3. Mecanismo de la lengua. 4. Redacción carta, memorándum, informe y resumen.	Redacción II 1. Medios masivos de comunicación: prensa escrita. 2. Tiempos verbales (conjugación regular). 3. Lingüística. 4. Vocabulario: uso correcto de términos de escritura difícil. 5. Clases de oraciones.
Lectura I 1. Las bellas artes. 2. Diversidad de textos narrativos. 3. Textos clásicos antiguos y modernos. 4. Análisis literario: cuento, leyenda.	Lectura II 1. Semiótica del texto. 2. Análisis de diversos textos poéticos. 3. Corrientes literarias.
Fase de profundización	
Redacción III 1. Vicios de dicción y redacción. 2. Connotación y denotación. 3. Reglas para la acentuación. 4. Narración, exposición y descripción. 5. Vocabulario: incorporar voces técnicas y científicas.	Redacción IV 1. Categorías gramaticales. 2. Elementos del enunciado. 3. Tiempos verbales (conjugación irregular). 4. Signos de puntuación. 5. Redacción: ensayo, informe, estructura interna-externa del trabajo de investigación. 6. Vocabulario: uso de términos técnicos de redacción.
Lectura III 1. Carga histórica y psicológica de los textos narrativos. 2. Antecedentes históricos de la novela. 3. Análisis estructural aplicado a la novela.	Lectura IV 1. Antecedentes históricos del teatro. 2. Análisis sociológico, psicológico e histórico del teatro.

Fuente: *Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria (UAP-UAZ, 1993).*

La fase introductoria consiste en la adquisición de elementos esenciales de los aspectos internos de la lengua materna, así como su caracterización y funcionamiento. Lo que a su vez lleva a la diferenciación de los conceptos de lenguaje, lengua y habla (UAP-UAZ, 1993).

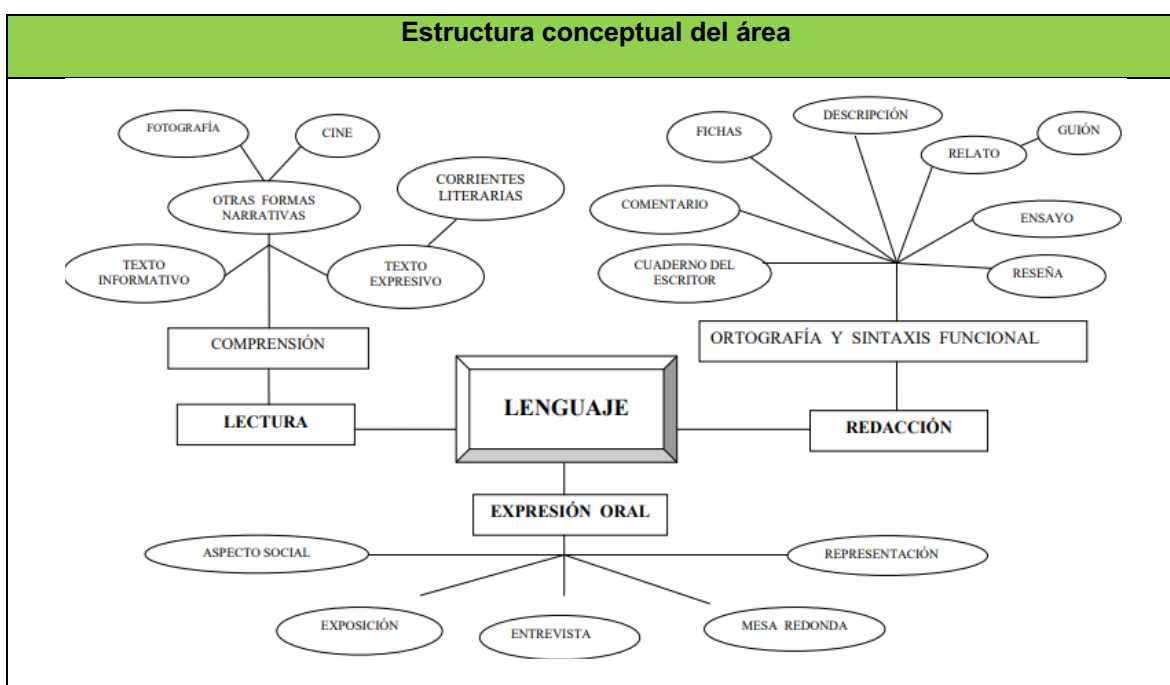
En el ámbito de la comunicación colectiva, la fase introductoria plantea la identificación de los elementos que la posibilitan, del mismo modo que la naturaleza de sus diversas manifestaciones. A su vez, se propone fomentar la lectura de clásicos de la época antigua y contemporánea para reforzar y ampliar elementos culturales y humanísticos (UAP-UAZ, 1993).

La fase de profundización tiene tres objetivos. El primero consiste en la intensificación del uso adecuado del lenguaje de uso común y el literario. También plantea el dominio de la morfosintaxis a fin de desarrollar la capacidad para la redacción de diferentes escritos. En tercer lugar, el fortalecimiento del interés por la lectura, acompañado de la proporción de elementos del análisis literario, con énfasis en las características estructurales del cuento, la poesía y el ensayo (UAP-UAZ, 1993).

En la fase de especialización se contemplan dos objetivos. Uno es la aplicación del conocimiento y manejo de elementos para la realización del análisis literario con énfasis en la novela y el teatro contemporáneos. El otro consiste en el favorecimiento de la capacidad de análisis por medio de la lectura de textos científicos que promuevan la interdisciplinariedad y la mejora de la capacidad crítica (UAP-UAZ, 1993).

A continuación se desarrolla la estructura conceptual del área, realizado en 2013, cuyas rúbricas de autoría corresponden a la profesora y los profesores Rocío Yasmín Bermúdez Longoria, Javier Enrique Báez Zacarías y Ricardo Barboza Cisneros. El desarrollo de la estructura permite comparar la visión curricular distante por veinte años del PDE.

Tabla 6: Estructura de TLR



Fuente *Programa de TLR* (UAP-UAZ, 2013).

La estructura conceptual del área da cuenta de un cambio sustancial en la visión de la asignatura. La presentación de la misma, en el documento de 2013, expone diversos puntos que conforma a TLR: la escritura es entendida como clave para la cultura y desarrollo personal, fomentando la lectura y la comprensión. Escribir, además, mejora la redacción, así como es esencial la expresión de ideas

informativas o expresivas. La consulta del diccionario y la aplicación de reglas gramaticales es fundamental (UAP-UAZ, 2013). La estructura conceptual toma forma en el índice de contenidos, mismo en el que se observan discrepancias en comparación con el PDE vigente de 1993. Se organizó una tabla para desarrollar la estructura por semestre y unidad.

Tabla 7: Índice temático por unidad

Unidad I	Unidad II	Unidad III
1.1 Otras formas narrativas: película. 1.2 Primera lectura propuesta. 1.3 Cuaderno del Escritor. 1.4 Lee textos informativos y expresivos. 1.5 Barca de Palabras 1.6 Abrapalabra. 1.7 Lectura básica. 1.8 Cortometraje. 1.9 Sintaxis funcional. 1.10 Uso del diccionario.	2.1 Otras formas narrativas: película. 2.2 Primera lectura propuesta. 2.3 Cuaderno del Escritor. 2.4 Lee textos informativos y expresivos. 2.5 Barca de Palabras 2.6 Abrapalabra. 2.7 Lectura básica. 2.8 Cortometraje. 2.9 Sintaxis funcional. 2.10 Uso del diccionario.	3.1 Otras formas narrativas: película. 3.2 Primera lectura propuesta. 3.3 Cuaderno del Escritor. 3.4 Lee textos informativos y expresivos. 3.5 Barca de Palabras 3.6 Abrapalabra. 3.7 Lectura básica. 3.8 Cortometraje. 3.9 Sintaxis funcional. 3.10 Uso del diccionario.
Primer semestre		
I. Comunicación II Las funciones de la lengua III. Observación y argumentación		
Segundo semestre		
Sin acceso a la información		
Tercer semestre		
I. Época Antigua II. Época Clásica III. Edad Media y Renacimiento		
Cuarto semestre		
I. Neoclasicismo y Romanticismo II. Edad Media y Renacimiento III. Literatura siglo XX: algunos movimientos de vanguardia y el <i>boom</i> latinoamericano		

Fuente Programa de TLR (UAP-UAZ, 2013).

Bajo la premisa del mismo documento, el propósito de la asignatura es que el alumnado, con base en su experiencia cotidiana y los entornos social y cultural, redacte textos con claridad y corrección ortográfica. Se busca que identifique

diferencias entre textos informativos y expresivos, fomentando el gusto por la literatura. Además, se destaca la importancia del aspecto social de la lengua en la expresión oral y escrita. También se expone como propósito el enfrentamiento del alumnado a diversas formas narrativas (UAP-UAZ, 2013).

2.2.1 Ausencia de la perspectiva sexogenérica en TLR

A pesar de que las discusiones académicas contemporáneas han señalado la necesidad de tratar la lengua y la literatura como áreas separadas, TLR aún opera bajo la premisa tradicional de unificarlas dentro de un mismo sistema. Este enfoque parte de la idea de que ambas disciplinas comparten una función común dentro del proceso formativo, lo que refuerza una visión universalista de la lengua y la literatura.

Sin embargo, tal visión puede ser limitada en el contexto actual, ya que tiende a privilegiar temas generales o “neutros” que pasan por alto las particularidades, como la diversidad sexogenérica. Mantener la enseñanza de lengua y literatura a la luz un solo marco dificulta la inclusión de perspectivas diversas y restringe la posibilidad de que el estudiantado pueda explorar cuestiones de identidad y género dentro de un espacio más flexible.

Resulta fundamental para la presente propuesta que el documento de 2013 presente la vinculación de la asignatura con la experiencia cotidiana, es decir, la realidad inmediata. Y parte de dicha realidad es expuesta por Linares, García & Martínez (2019) en los resultados de su investigación sobre violencias en EMS a estudiantes no heterosexuales de México.

En dicha investigación se expone que el 55% del estudiantado de nivel medio superior ha sufrido acoso por su orientación sexual y no lo reportó por miedo. Del 45% que denunció agresiones, sólo más de la mitad recibió una respuesta positiva. Un 20% sufrió acoso homofóbico en redes sociales. Quienes reportaron violencia presentaron un 24% más de síntomas depresivos. Además, el 85% indicó que el instituto no ofrece unidades de aprendizaje que promuevan el respeto a la diversidad (Linares, García & Martínez, 2019).

Además, el MCCNEM en sus progresiones de aprendizaje desde la EISyG establece como progresión de aprendizaje que en la EMS el estudiantado “identifica qué es sexo, identidad de género, expresión de género y orientación sexual, reconociendo que todas las personas somos parte de la diversidad sexual y cuestiona el sistema binario sexo-género” (SEP, 2023, p. 27).

Por lo anterior, se entiende que la enseñanza de la literatura y su entremezcla con el entorno inmediato del estudiantado de NMS puede generar discusiones reflexivas en pro del respeto de las diversidades. Sobre la diversidad sexogenérica y la literatura, Hernández expone:

“La literatura es capaz de percibir los entresijos y las complejidades que afectan a la cultura de una sociedad, porque, de manera simbólica, articula discursos sobre los valores y los contra-valores que surgen en el entorno derivados de las diferencias de tipo de género y sexual, y ofrece la oportunidad de entenderlos y repensarlos” (2020, p. 280-281).

Es primordial que desde la literatura el estudiantado de EMS pueda acceder a realidades vinculadas con la diversidad sexogenérica; no desde el morbo o el discurso desinformado de las redes sociales. Se trata de incorporar los elementos literarios ya enseñados en el programa curricular vigente de la UAP con las

reflexiones sobre las disidencias sexuales y de género.

Si bien el presente trabajo hace énfasis en el campo de la literatura como ventana para reflexionar en torno a la diversidad sexogenérica, puede ser el punto de partida para intervenir en mayores áreas y generar propuestas interdisciplinarias que respondan a los retos de la actualidad. Al plantear una propuesta didáctica para TLR de la UAP-UAZ orientada hacia la lectura de obras literarias desde la visión sexogenérica se permite la reflexión del resto de áreas del conocimiento del plan de estudios para su transversalización con el tópico planteado.

Se ha revisado el panorama general de la reforma institucional y curricular de la UAP-UAZ. También se han analizado los contenidos propuestos por el PDE vigente y el presentado en 2013. Sin embargo, al no existir hasta ahora uno que explicita de forma puntual el abordaje de las diversidades sexogenéricas en el aula, se ha llevado a cabo un cuestionario a docentes de la UAP-UAZ que imparten TLR en los diferentes planteles para indagar en dicha perspectiva.

En el siguiente apartado se presentan los resultados con el fin de obtener una aproximación a la realidad educativa de la enseñanza de la literatura vinculada a la diversidad sexogenérica en la UAP-UAZ.

2.3. Aproximaciones del contexto educativo en torno a la literatura y la diversidad sexogenérica en la UAP-UAZ

Con el objetivo de obtener un panorama aproximado sobre cómo se abordan los temas de diversidad sexogenérica en la enseñanza de TLR en la UAP-UAZ, se

aplicó una encuesta⁸ a docentes que imparten dicha materia (véase Anexo B). La encuesta fue diseñada para recoger las percepciones del profesorado ante la inclusión de contenidos relacionados con la diversidad sexual y de género, así como sus expectativas respecto a la reforma curricular en proceso.

Las preguntas se estructuraron en torno a cuatro áreas específicas: la adecuación de los contenidos actuales, la posibilidad de generar espacios de reflexión crítica, la flexibilidad que podría traer la reforma curricular para integrar estos temas y los desafíos que enfrentan como docentes al abordar la diversidad sexogenérica en el aula. Además, se incluyeron preguntas sobre la capacitación recibida y las reacciones del estudiantado ante estos temas.

La justificación para estas preguntas se encuentra en la necesidad de conocer y evaluar tanto el estado actual de la enseñanza de la diversidad sexogenérica en TLR como identificar las barreras y oportunidades para su integración en el futuro. Este análisis es clave, ya que el contexto educativo se encuentra en constante transformación y es esencial que los contenidos reflejen las realidades sociales contemporáneas.

Sin embargo, la participación fue limitada: sólo seis docentes respondieron a la encuesta enviada al total del colectivo, lo que condiciona la representatividad de los resultados. A pesar de ello, los datos recogidos ofrecen una visión valiosa que permite aproximarse a las dinámicas presentes en la UAP-UAZ en torno a la enseñanza de la diversidad sexogenérica en TLR.

⁸ Los resultados completos de la encuesta pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://docs.google.com/forms/d/11bvVlydeFCAbsadG7KvE8FoByM-NZAPbdYN-Ww9oeTA/viewanalytics>

La baja tasa de respuesta (seis de un total amplio de docentes) puede ser indicativa de una visión alejada de la realidad sexogenérica diversa que impera en las aulas. La falta de interés o disposición para participar en la encuesta podría reflejar una desconexión con las realidades actuales del estudiantado, lo que sugiere que un gran número de docentes aún no reconoce la urgencia de abordar temas de diversidad en su práctica educativa.

Para comprender mejor el enfoque institucional hacia la diversidad sexogenérica se realizó una solicitud vía transparencia a la UAP-UAZ con el folio 320596825000041 (véase Anexo C). La respuesta institucional afirma que los temas de inclusión, diversidad, discriminación e inclusión están integrados en el plan de estudios en tres fases: inducción (conceptos fundamentales), profundización (análisis crítico y contextualizado) y especialización (enfoque disciplinar en áreas clave).

Además, se menciona que *“la flexibilidad curricular y la libertad de cátedra permiten a las, les y los docentes abordar contenidos sobre diversidad sexual y de género, respetando los objetivos formativos de cada asignatura”* (Unidad de Transparencia, UAZ, 2025, p. 2).

Sin embargo, esta respuesta es vaga y no proporciona detalles específicos sobre cómo se implementan estos temas en asignaturas como TLR ni qué recursos se ofrecen al cuerpo docente para hacerlo. Aunque se alude a cursos y talleres sobre perspectiva de género, derechos humanos y desarrollo socioemocional, no se especifican iniciativas dirigidas de forma explícita a la diversidad sexogenérica.

Esta ambigüedad sugiere que, aunque la institución proclama un compromiso

con la inclusión, la implementación práctica podría ser inconsistente o depender de la iniciativa individual de las, les y los docentes.

A continuación, se presenta un análisis detallado de las respuestas de los⁹ seis docentes encuestados, referidos como D1 a D6 para preservar su anonimato.

De los seis docentes, cuatro (D1, D2, D4 y D5) consideran que los contenidos actuales de TLR no reflejan de forma adecuada a las realidades y necesidades del estudiantado respecto a la diversidad sexogenérica. D1, con 24 años de experiencia en el plantel 2, menciona: “Ese tema en particular no se ha tocado en la academia ni tampoco a nivel institucional”. D2, con 25 años en el mismo plantel, señala que “en lo que respecta a lingüística no hay género, pero en literatura faltan más mujeres en el canon”. D4, con 15 años en el plantel 12, indica que “no en su totalidad, pero sí vienen uno que otro en las diferentes antologías”. D5, con 14 años en los planteles 11 y 2, afirma: “No creo ni siquiera que haya mucha publicidad de literatura de diversidad”.

En contraste, D3, con 15 años en el plantel 1, considera que los contenidos son adecuados: “Hemos trabajado en ellos y son acordes a las necesidades actuales”. D6, con 23 años en el plantel 2, también cree que los contenidos reflejan en lo parcial la diversidad, mencionando que “hay temas que tienen que ver con la temática, pero se pueden ampliar”.

A pesar de las diferencias en la percepción de los contenidos, los seis docentes coinciden en que la literatura ofrece un espacio potencial para reflexionar sobre estos temas. D1 destaca “la libertad y apertura que hay en el terreno del arte,

⁹ El uso del masculino para referirse a los docentes encuestados se adopta con el fin de mantener una neutralidad en el lenguaje y diferenciar el discurso en relación con el colectivo docente.

específicamente en la literatura”. D2 apoya esta idea: “Se puede hablar de todo en literatura”. D3, aunque no ve necesario crear espacios específicos, reconoce que “la variedad de temas permite que se tengan opiniones diversas”. D4 menciona ejemplos concretos, como “descripción de nuestras familias y nuestros roles familiares”. D5 señala que “escribimos y leemos con libertad por lo que los temas que son elegidos por los alumnos”. D6 enfatiza que “todos los contenidos tienen relación con la diversidad, pues la literatura permite esta interacción”.

Las expectativas respecto a la reforma curricular varían. D1 espera que la reforma permita mayor apertura: “Justamente que haya apertura para considerar estos aspectos”. D2 es más escéptico: “Muy malas porque no nos incluyen”. D3 no tiene una respuesta clara: “No tengo una respuesta”. D4 cree que la reforma “llevará a términos más concretos y reales de la actualidad”. D5 no está segura: “No lo sé”. D6, aunque no ha estado en contacto directo con la reforma, espera que vaya “encaminada al aprendizaje y práctica del conocimiento de los jóvenes”.

Sólo D6 incluye materiales que abordan la diversidad sexogenérica, mencionando obras como Lisístrata de Aristófanes, Decamerón de Boccaccio, y poemas de Bukowski y Emily Dickinson para discutir temas de sexualidad y género. Los demás docentes no lo hacen, aunque D3 permite que las, les y los estudiantes seleccionen sus propias lecturas, lo que ha generado reflexiones críticas. D5 también permite la elección libre de lecturas por parte del alumnado.

Respecto a la reacción del estudiantado ante contenidos sobre diversidad sexogenérica, D1 supone que “será buena en general por los tiempos que se viven”. D2 no lo sabe, pero estima que sería “normal”. D3 indica que sus estudiantes

“reflexionan de manera crítica”. D4 menciona “buenos comentarios”. D5 describe la reacción como “natural, como algo que escuchan y viven todos los días”. D6 señala que el estudiantado discute de forma abierta sobre “necesidades, miedos, tabúes”.

Cuatro docentes (D1, D3, D4 y D6) han identificado a estudiantes que se reconocen fuera de la cisheterosexualidad en sus clases. D1 cree que “se identificarían” con los contenidos sobre diversidad. D3 considera que “les permito que ellos seleccionen sus propias lecturas, para mí no hay diferencias”. D4 menciona “buenos comentarios”. D6 destaca que “discutimos, se habla de la apertura y el respeto”. D2 y D5 no han identificado a tales estudiantes, pero D2 estima que la reacción sería “normal”, y D5 cree que serían “participativos”.

Ninguno de los seis docentes ha recibido capacitación específica para enseñar contenidos relacionados con la diversidad sexogenérica en TLR. D3 no considera necesaria tal capacitación: “No creo que sea necesario, yo no hago distinción por ninguna preferencia sexo genérica”. En contraste, D1 y D2 reconocen que la falta de formación es un desafío. D2 incluso admite: “No entiendo el concepto”. D6, aunque no ha recibido capacitación formal, considera que “es necesaria” y que las, les y los docentes deben actualizarse para tener “una mejor conexión” con sus estudiantes.

Cuatro docentes (D1, D2, D4 y D6) creen que es necesario incluir más contenidos específicos sobre diversidad sexogenérica en TLR. D1 justifica esto “por la apertura que exige la vida contemporánea y por temas como el de la tolerancia y la inclusión”. D2, aunque confuso sobre el concepto, piensa que “debe haber inclusión de género”. D4 argumenta que “sólo que deben ser en todas las antologías

de Redacción”. D6 ve esto como “una manera de generar respeto, apertura y reflexión a temas sexuales y de diversidad”. En cambio, D3 opina que “no es necesaria especificar”, y D5 no ha escuchado de tal necesidad, pero estaría dispuesta si fuera una demanda social.

Los principales desafíos para integrar la diversidad sexogenérica mencionados incluyen la necesidad de una mente abierta por parte de las, les y los docentes (D1), posturas contrarias e intolerantes de estudiantes (D5), y la falta de comprensión del concepto (D2). D6 destaca la necesidad de “talleres para docentes, informarnos sobre autores que nos lleven a ello”. D4 sugiere “empezando con definiciones y respeto en derechos y obligaciones como cualquier persona”.

Las propuestas de cambio varían: D1 sugiere “aperturarse precisamente al tema”, D2 propone “incluir autoras, pues autores hay muchos, incluso homosexuales”, D3 no ve necesario hacer cambios, D4 recomienda “precisamente en la Redacción”, D5 sugiere “tal vez agregar una lectura a las antologías”, y D6 propone “renovar lecturas y temas”.

Para enriquecer este análisis, se entrevistó a E1, docente de la Preparatoria II de la UAZ con experiencia en diversidad sexogenérica (véase Anexo D). La entrevista, analizada desde lo cualitativo, identificó categorías emergentes sobre las experiencias de estudiantes de la diversidad frente al bullying homofóbico.

E1 relata un caso en el que un estudiante trans y una chica cis sufrieron acoso por mostrar afecto, resultando en un outing¹⁰ forzado y comentarios despectivos de las autoridades. A pesar del apoyo de una colectiva, la chica fue

¹⁰ *Outing* es un anglicismo que se refiere a la acción de revelar públicamente la orientación sexual o identidad de género de una persona sin su consentimiento.

retirada de la escuela, lo que evidenció discriminación homofóbica. E1 identifica el bullying psicológico (violencia verbal) como la forma más común, que afecta en particular a estudiantes no binaries o con expresiones femeninas, debido a sesgos patriarcales.

Sobre la capacitación, E1 señala su escasez y la renuencia docente a participar en talleres, lo que perpetúa prejuicios. Ella ofrece cursos gratuitos para estudiantes de la diversidad, pero los esfuerzos institucionales fracasan por falta de compromiso docente. Un caso ilustrativo involucró a un docente que discriminó a una estudiante no binarie por su vestimenta. E1 destaca como obstáculo la dependencia de la buena voluntad institucional, abogando por un enfoque obligatorio y valores de empatía.

El análisis de las respuestas de los seis docentes, la respuesta institucional y la entrevista con E1 revela un panorama complejo y multifacético. Aunque la mayoría de los docentes reconocen que la literatura ofrece un espacio potencial para abordar la diversidad sexogenérica, sus percepciones sobre la necesidad y la forma de integrarla varían de manera significativa.

La falta de capacitación específica y la ambigüedad en la respuesta institucional sugieren que, a pesar de los compromisos declarados, la implementación práctica de estos temas en el aula es inconsistente y depende en gran medida de la iniciativa individual de las figuras docentes.

La baja tasa de respuesta a la encuesta y la vaguedad de la respuesta institucional indican una posible desconexión entre las políticas institucionales y las realidades del aula, lo que podría contribuir a la marginalización de los temas de

diversidad sexogenérica en la práctica educativa diaria.

La reforma curricular en proceso representa una oportunidad para abordar estas deficiencias, pero para que tenga un impacto real, debe ir acompañada de una estrategia clara de capacitación docente y un compromiso institucional más explícito con la inclusión de la diversidad sexogenérica en los contenidos curriculares.

En este contexto, el siguiente capítulo se dedicará a la elaboración de una propuesta didáctica que integre de manera estructurada y pertinente la diversidad sexogenérica en los contenidos de TLR, con el objetivo de ofrecer herramientas concretas para que las, les y los docentes puedan abordar estos temas de forma crítica, creativa y significativa dentro del marco de la asignatura.

CAPÍTULO III

DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA Y LITERATURA: PROPUESTA DIDÁCTICA

Este capítulo se organiza en cuatro apartados principales: la revisión de la antología de TLR IV, la construcción de un canon sexogenérico de la literatura, los conceptos clave de la diversidad sexogenérica y la propuesta de unidad didáctica. En primer lugar, se realiza una revisión de la antología de TLR IV, identificando la ausencia o presencia de contenidos que aborden la diversidad sexogenérica. A continuación, se propone la construcción de un canon sexogenérico de la literatura, que incluye obras representativas de temáticas trans, bisexuales, homosexuales y lésbicas.

Se presentan los conceptos clave de la diversidad sexogenérica, fundamentales para comprender e integrar estas temáticas en el aula. A la postre, se desarrolla la propuesta de unidad didáctica, con actividades diseñadas para fomentar el análisis crítico y la empatía en el estudiantado. Este capítulo busca sentar las bases para una educación literaria más inclusiva y transformadora.

3.1. La antología de trabajo de Taller de Lectura y Redacción IV

Como se analizó en el capítulo anterior, la UAP-UAZ cuenta con el área de Comunicación y Lenguaje, dentro de la cual se imparte la asignatura de TLR. Cabe destacar que el alumnado cursa seis semestres en la UAP-UAZ: los primeros cuatro forman parte de un tronco común curricular, mientras que los últimos dos se organizan según el perfil vocacional del estudiantado.

Por lo anterior es que se ha elegido el IV semestre, de modo que las reflexiones en torno a la diversidad sexogenérica a través de la literatura alcancen a todo el alumnado cuando aún acceden de forma general a los estudios de la lengua y la literatura.

La antología de TLR IV, desarrollada por la Academia de Lectura y Redacción, está organizada en cinco unidades: Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo y Naturalismo, Vanguardias y Literatura contemporánea. Cada unidad inicia con un texto teórico redactado por personal docente de la academia, el cual proporciona un marco conceptual para entender las características y el contexto histórico de cada periodo literario.

Sin embargo, un análisis crítico revela una omisión significativa: ninguna de las obras aborda de forma explícita la diversidad sexogenérica, lo que perpetúa un canon literario heteronormativo que limita la capacidad del estudiantado para reflexionar sobre identidades no normativas.

Los textos introductorios son importantes para contextualizar las obras y facilitar su análisis, pues ofrecen una visión general de los movimientos literarios, sus principales exponentes y las aportaciones a la literatura universal. Cada unidad se divide en tres ejes: Redacción, Lectura y Expresión oral, lo que permite abordar los contenidos de manera integral y desarrollar habilidades tanto escritas como orales en el estudiantado.

Tabla 8: Representación de la diversidad sexogenérica en las unidades literarias del currículo de TLR IV

Unidad literaria	Obras incluidas	Enfoque temático principal	Presencia de diversidad sexogenérica
Neoclasicismo	<i>Médico a la fuerza, El Cid, Fedra, Jacques el fatalista.</i>	Conflictos morales y sociales; razón, orden, moral.	No.
Romanticismo	<i>Werther, El retrato oval, Himnos a la noche, Letanía a Satán, Rimbaud, Verlaine, Mallarmé (varios poemas.)</i>	Pasión, melancolía, rebelión frente a normas.	No (aunque algunos autores son sexodiversos, no se abordan).
Realismo y naturalismo	<i>Una víctima de la publicidad, Pobres gentes, Naná.</i>	Problemáticas sociales y psicológicas.	No.
Vanguardias	<i>Aeroplano, El verbo ser, Manifiesto Dadá, Vrbe.</i>	Ruptura estética, innovación formal.	No.
Literatura contemporánea	<i>La historia según Pao Cheng, Aullido.</i>	Identidad, crítica social, lenguaje experimental.	No.
Estructuras discursivas	Análisis desde una perspectiva tradicional.	Desarrollo de habilidades analíticas.	

Fuente: elaboración propia basada en la estructura de la antología de trabajo de TLR IV.

A pesar de la riqueza temática y estilística de estas unidades, un análisis crítico revela una omisión significativa: la antología no incluye obras que aborden en lo explícito la diversidad sexogenérica, lo que perpetúa un canon literario heteronormativo, escrito bajo la mirada masculina, que limita la capacidad del estudiantado para reflexionar sobre identidades no normativas. Los cánones tradicionales suelen marginar voces subalternas, incluyendo las cuir, lo que restringe el desarrollo de la habilidad para cuestionar discursos excluyentes.

La visión de la enseñanza de la literatura en la antología de TLR IV de la UAP-UAZ refleja un enfoque tradicional que, aunque estructurado y contextualizado, se alinea de forma incompleta con las prácticas históricas descritas en el Capítulo I, pero no logra incorporar los enfoques heterodoxos y críticos

necesarios para abonar a una educación literaria inclusiva y significativa.

Según el Capítulo I, la enseñanza de la literatura en México ha evolucionado desde un enfoque gramatical y retórico en la época colonial hasta un modelo contemporáneo que busca integrar teoría y práctica, fomentando el intercambio entre docentes y estudiantes (Abarca, 2015). Sin embargo, la antología de TLR IV se ancla en una perspectiva que privilegia el análisis histórico y estilístico de los movimientos literarios con textos teóricos que contextualizan épocas y representantes, y actividades organizadas en ejes de Redacción, Lectura y Expresión oral.

Esta estructura refleja la influencia del positivismo del siglo XX descrito por Abarca (2015), que enfatizaba el estudio de épocas y movimientos, y del enfoque funcionalista comunicativo señalado por Camacho (2022), donde la literatura se subordina a habilidades lingüísticas prácticas.

El Capítulo I destaca que la enseñanza tradicional, al tratar la literatura como un “contenido inmediato” o un medio para aprender gramática, genera rechazo en el alumnado y frustra su interés (Munguía, 2015). En la antología de TLR IV, este enfoque se manifiesta en la priorización de habilidades analíticas formales (por ejemplo, el apartado de Estructuras discursivas) sobre la exploración de temas relevantes como la identidad y la diversidad, que podrían conectar con las experiencias del estudiantado.

En teoría, la libertad de cátedra permitiría a las, les y los docentes incorporar estas temáticas en sus clases, adaptando los contenidos según su criterio. No obstante, como se revisó en los resultados de la encuesta aplicada al cuerpo

docente de la UAP-UAZ, la mayoría no reconoce la importancia de incluir la diversidad sexogenérica en el aula. Esta falta de sensibilización y formación en el tema dificulta la integración de estas temáticas en el currículo, a pesar de su relevancia social y educativa.

A lo anterior responde la LGE (2019) en su artículo 62, fracción IV, que todos los niveles modalidades y opciones del Sistema Educativo Nacional deberán

“Instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del Sistema Educativo Nacional por motivos de origen étnico o nacional, creencias religiosas, convicciones éticas o de conciencia, lengua, sexo, orientación sexual o de género, así como por sus características, circunstancias, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otras” (DOF, 2019, p. 27).

Esto refuerza desde lo jurídico la necesidad de abordar la diversidad sexogenérica en el aula como una obligación estructural del sistema educativo, en línea con los principios de inclusión, equidad y derechos humanos.

Por otro lado, la visión de la antología no incorpora los enfoques interdisciplinarios e interculturales propuestos por Ballester e Ibarra (2009), que abogan por una selección de textos que abarque desde lo clásico hasta lo contemporáneo y local, creando un vínculo afectivo con la lectura.

La unidad de Literatura contemporánea es idónea para abordar temas actuales como la diversidad sexogenérica debido a su cercanía temporal (UAP-UAZ, 2023), pero se limita a obras que no exploran estas temáticas, desaprovechando la oportunidad de fomentar la literacidad crítica y la empatía, como sugiere Colomer (1996).

Cabe destacar que el Capítulo 1 subraya que la literatura debe ser un espacio

para cuestionar creencias, abrir horizontes y reconocer la alteridad, objetivos que la antología no cumple al mantener un enfoque rígido y excluyente. En contraste, la visión de la enseñanza de la literatura en la antología de TLR IV se basa en un modelo tradicional que, aunque ofrece un marco histórico y técnico sólido, no responde a los retos contemporáneos de la didáctica de la literatura señalados.

Es por lo anterior que la propuesta didáctica de la presente investigación se centrará en la unidad de Literatura contemporánea. De acuerdo con la antología misma, *“engloba la producción literaria occidental, la surgida en Europa y América, a partir de la época de las revoluciones francesas y americanas. Para otros escritores es más actual, abarca la literatura que emerge después de las guerras mundiales”* (UAP-UAZ, 2023, p. 82).

La Literatura contemporánea resulta idónea para integrar la diversidad sexogenérica debido a su carácter reflexivo y su capacidad para abordar temas sociales actuales, como la identidad de género, la orientación sexual y la inclusión. Además, al ser un periodo literario cercano en el tiempo, permite conectar con mayor facilidad hacia las experiencias y realidades del estudiantado.

Dado que la antología actual no refleja la diversidad sexogenérica y el profesorado muestra poca sensibilización hacia estas temáticas, mi tesis plantea una contrapropuesta literaria. Esta consiste en una selección de obras que aborden experiencias trans, bisexuales, homosexuales y lésbicas, diseñada como una herramienta flexible para el trabajo docente y el acceso estudiantil. Lejos de imponer un nuevo canon, esta contrapropuesta ofrece una variedad de textos y estrategias pedagógicas para fomentar una enseñanza más inclusiva, adaptada a los objetivos

y realidades de cada aula.

3.2 Hacia una contrapropuesta sexogenérica de la literatura

La construcción de una contrapropuesta sexogenérica de la literatura surge como una propuesta central para esta investigación, ante la ausencia de obras que aborden la diversidad sexogenérica en la antología actual de Taller de Lectura y Redacción IV. El concepto, desarrollado para los fines de este trabajo, se refiere a una selección de obras literarias que representan temáticas relacionadas con la diversidad sexual y de género, incluyendo identidades trans, bisexuales, homosexuales y lésbicas, entre otras.

Su objetivo no es reemplazar el canon tradicional, sino complementarlo, al ampliar el horizonte literario del estudiantado y el fomento de una comprensión más profunda de la diversidad humana. Según la historiografía literaria, la palabra “canon” es de origen griego y hace referencia al concepto de “vara o norma”. En consecuencia, el canon es la vara de medir en el arte y en la cultura convencional, compuesto por modelos prestigiosos que se perpetúan en la tradición histórica y se valoran como ejemplares. Sin embargo, no existe un canon universal único válido para todas las culturas y épocas (Kong, 2013).

El canon es una superestructura textual que, aunque se mantiene con pocas variaciones en el tiempo, se estructura de acuerdo con patrones y criterios estéticos propios de cada cultura. En el caso del canon occidental, este se ha formalizado como consecuencia de la hegemonía de ciertos criterios estético-ideológicos establecidos por la alta cultura de la civilización occidental (Kong, 2013). A lo

anterior se suma la visión heteropatriarcal masculina y blanca que invisibiliza manifestaciones con otras características.

Este canon tradicional ha perpetuado un *corpus* de obras de origen europeo, apartando expresiones culturales subalternas, populares y marginales que poseen un valor cultural y estético de igual manera significativo (Kong, 2013). En este contexto, la contrapropuesta sexogenérica para esta investigación busca desafiar las narrativas tradicionales y heteronormativas, ofreciendo perspectivas más inclusivas y representativas de la realidad contemporánea.

La necesidad de una contrapropuesta sexogenérica se fundamenta en el potencial transformador de la literatura como herramienta educativa. Como señala Hernández (2020), la literatura no sólo es un medio de expresión artística, sino también un vehículo para la construcción de identidades, ya que ofrece modelos paradigmáticos que permiten a la, le o el lector reconocerse y reflexionar sobre su lugar en el mundo.

Este planteamiento encuentra eco en la visión freiriana del acto de leer como una práctica que trasciende la mera decodificación de palabras y se enraíza en la lectura crítica del mundo. Como señala Freire (1991), la lectura de la palabra no puede desligarse de la lectura de la realidad; ambas se entrelazan en un proceso dinámico que posibilita una comprensión más profunda del contexto y de la persona.

En ese sentido, la propuesta de una contrapropuesta sexogenérica no responde a la necesidad de diversificar el qué se lee y de transformar el para qué y el cómo se lee. Se trata de una apuesta pedagógica por resignificar la literatura como medio para leer(se) desde una postura crítica, reconocer las experiencias

diversas y reescribir en el plano colectivo el horizonte ético de la educación literaria.

Incluir obras que aborden la diversidad sexogenérica en el currículo educativo promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía y la capacidad de comprender perspectivas diversas, esenciales para formar una ciudadanía crítica comprometida con la justicia social. Asimismo, la literatura puede contrarrestar los discursos de exclusión al visibilizar identidades estigmatizadas, desafiando el orden normativo que perpetúa el binarismo de género y la heterosexualidad obligatoria (Hernández, 2020a).

Desde una perspectiva teórica, la contrapropuesta sexogenérica se alinea con los planteamientos de la teoría cuir, que cuestiona las estructuras heteropatriarcales y aboga por la desnormalización del pensamiento hegemónico (Hernández, 2020a). Según esta teoría, las identidades no normativas han sido relegadas a los márgenes de la cultura, calificadas como “cuerpos abyectos” que no encajan en el binarismo hombre/mujer ni en la orientación heterosexual (Butler en Hernández, 2020a).

La literatura, al articular discursos sobre valores y contra-valores, permite repensar estas exclusiones, lo que ofrece un espacio para la deconstrucción de estereotipos y la reafirmación de la diversidad como cualidad biológica y cultural (Hernández, 2020a). Así, la contrapropuesta sexogenérica responde a una necesidad educativa y a un compromiso social con la inclusión y el respeto hacia las identidades no normativas.

Por su parte, Olivera (2012) subraya que la literatura refleja contradicciones sociales y puede actuar como un acto simbólico que confronta ideologías

dominantes. En este sentido, la contrapropuesta sexogenérica se concibe como una herramienta para desenmascarar la homofobia y otras formas de discriminación presentes en los discursos literarios tradicionales, promoviendo narrativas que reivindiquen la diversidad sexogenérica.

Olivera (2012) introduce el concepto de biopoder, basado en Foucault, para explicar cómo la literatura ha perpetuado normas que administran los cuerpos y refuerzan la heterosexualidad como “lo natural”. Una contrapropuesta sexogenérica, por tanto, transgrede estas normas al incluir obras que desafían la hegemonía del canon literario tradicional y visibilizan experiencias marginadas.

Martínez (2018) complementa esta perspectiva al proponer que la construcción de un canon literario de diversidad sexual surge de la elección deliberada de autorías contemporáneas que se sienten interpeladas por figuras y obras que abordan la no heteronormatividad. Este proceso, inspirado en la noción de canon de Harold Bloom, implica una selección estratégica de textos que no sólo representan la diversidad sexual, sino que también establecen una red de referencias que legitiman estas temáticas en el ámbito literario (Martínez, 2018).

En el contexto educativo, esta red de referencias puede servir como una “señalización” que guía al estudiantado hacia una comprensión más amplia de la diversidad, fomentando su formación hacia una lectura crítica y consciente de las dinámicas de inclusión y exclusión (Machado en Martínez, 2018).

La construcción de una contrapropuesta sexogenérica no está exenta de desafíos. Uno de los principales obstáculos es la resistencia al cambio, tanto por parte de las instituciones educativas como del cuerpo docente. Como se revisó en

los resultados de la encuesta aplicada a las, les y los docentes de la UAP-UAZ, la mayoría no reconoce la importancia de incluir la diversidad sexogenérica en el aula, lo que dificulta la implementación de este tipo de iniciativas.

Además, persisten prejuicios culturales que estigmatizan las identidades no normativas, alimentados por discursos que rechazan la diversidad bajo argumentos moralistas o pseudocientíficos (Hernández, 2020a). Estos obstáculos subrayan la necesidad de un currículo flexible que, como propone Briztman (en Hernández, 2020a), incorpore las pasiones y complejidades de la vida diaria, incluyendo la sexualidad, como un elemento central en el aprendizaje.

Para superar las resistencias a la contrapropuesta sexogenérica, esta debe basarse en criterios claros que garanticen la representatividad, relevancia y adecuación de las obras seleccionadas. Estos criterios incluyen: a) la presencia explícita de temáticas relacionadas con la diversidad sexual y de género, para promover su visibilidad y comprensión; b) la calidad literaria que permita un análisis profundo, entendido como la capacidad de la obra para ofrecer múltiples capas de interpretación que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión, adaptadas al nivel educativo de los estudiantes; c) la pertinencia cultural para el contexto mexicano, que conecte con las realidades sociales e históricas del alumnado.

A su vez d) la capacidad de las obras para fomentar la reflexión crítica y la empatía hacia las experiencias de diversidad sexual y de género; y e) la adecuación al perfil del alumnado, que tome en cuenta su edad, etapa de desarrollo y contexto socioemocional para garantizar un aprendizaje significativo y respetuoso

En este sentido, se han seleccionado cuatro obras mexicanas

contemporáneas, publicadas entre 1989 y 2022, que abordan identidades no normativas y ofrecen narrativas profundas y reflexivas. El orden en que se presentan a continuación responde al acrónimo LGBT, con el fin de dar visibilidad equitativa a distintas experiencias dentro de la diversidad sexogenérica: primero aquellas que abordan el lesbianismo, luego la homosexualidad masculina, la bisexualidad y las identidades trans. De modo que se promueve una organización didáctica coherente con los principios de representación y progresividad pedagógica.

Las obras seleccionadas son:

- *Amora* (1989) de Rosamaría Roffiel
- *La mítika máquina de karaoke* (2022) de Juan Pablo Ramos
- *Aprovéchate de mí* (2022) de Xóchitl Lagunes
- *Para Nina. Diario de una identidad sexual* (2009) de Javier Malpica.

Estas obras representan un punto de partida para la propuesta didáctica que se desarrollará más adelante. Es decir, sirven como base para modelar la estructura y visión de la propuesta didáctica, mas deben ser entendidas como una proyección que puede ser empleada tal como aparece, o utilizar las cuatro en conjunto de acuerdo con los intereses de cada estudiante, o bien, articular las actividades con alguna de las otras obras presentadas en la contrapropuesta sexogenérica.

En *Amora* (1989) de Rosamaría Roffiel, considerada la primera novela lésbica-feminista de México y América Latina, se narra la historia de un grupo de mujeres que encuentran en la amistad y el amor entre ellas un refugio frente a la violencia patriarcal. Ambientada en la Ciudad de México de los años ochenta, la obra destaca por su narrativa descriptiva, diálogos abiertos y un sentido del humor

ácido. Roffiel celebra la vida lésbica mientras denuncia las estructuras opresivas, convirtiéndose en un referente para generaciones de mujeres que aman a otras mujeres.

En *La mítika mákina de karaoke* (2022), Juan Pablo Ramos introduce en la vida de Pablos, un licenciado en letras desempleado que busca amor a través de aplicaciones como Grindr. La novela, estructurada en once capítulos con títulos de canciones y un “bonus track”, narra sus fracasos amorosos y su relación tormentosa con Diego, un joven de 17 años. Con una voz narrativa fresca y contemporánea, explora el amor, el desamor y la búsqueda de identidad en el contexto de la comunidad homosexual en México.

Aprovéchate de mí (2022), de Xóchitl Lagunes, presenta a Santi, un joven que inicia una relación con un hombre veinte años mayor. Ganadora del Premio Nacional de Novela Joven José Revueltas, la novela está estructurada en doce capítulos titulados como canciones de Café Tacvba. Explora temas como el deseo, el amor y la identidad desde la experiencia bisexual, una vivencia poco representada en la literatura tradicional.

Para Nina. Diario de una identidad sexual (2009), de Javier Malpica, sumerge en la vida de Eduardo, quien descubre que es una mujer en un cuerpo de hombre y decide adoptar el nombre de Victoria. Escrita en forma de diario, la novela aborda la identidad de género, la aceptación y las contradicciones humanas, con un enfoque íntimo y reflexivo que defiende el derecho a ser quienes somos.

Estas obras, seleccionadas por su relevancia temática, serán la base de la propuesta didáctica que se desarrollará a lo largo del capítulo. Sin embargo, la

contrapropuesta sexogenérica no se limita a estas cuatro narrativas, sino que se abre a un abanico más amplio de textos que complementan y enriquecen esta selección inicial (véase el Anexo E).

Cabe subrayar que la literatura escrita por mujeres dentro de esta contrapropuesta enfrenta barreras estructurales de visibilidad, circulación y reconocimiento, lo que repercute en su representación. Esta invisibilización no es casual ni circunstancial, sino reflejo de un sistema editorial y académico androcéntrico que privilegia la voz masculina, incluso en producciones que abordan la diversidad sexogenérica.

Por ello, la selección actual, más visible por incluir obras escritas por hombres, debe leerse como un punto de partida y no como un límite. Recuperar, integrar y estudiar las voces narrativas de mujeres, cis o trans, equilibra el panorama y potencia una pedagogía literaria más representativa, interseccional y transformadora.

La contrapropuesta sexogenérica propuesta en este apartado representa un esfuerzo por ampliar los horizontes literarios y educativos en el ámbito de la UAP-UAZ en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción IV. A través de la selección de obras que abordan temáticas relacionadas con la diversidad sexual y de género, se busca enriquecer el currículo y fomentar una educación más inclusiva y transformadora.

Complementar el canon establecido sirve para ofrecer al estudiantado la oportunidad de reflexionar sobre identidades y experiencias que han sido marginadas en la literatura y en la sociedad. La constitución de esta contrapropuesta

no está exenta de desafíos, sobre todo en un contexto donde persisten resistencias tanto institucionales como personales hacia la integración de estas temáticas en el aula.

Sin embargo, su relevancia es innegable. La literatura contiene la potencia de ser un espejo y una ventana: un espejo que refleja las experiencias propias y una ventana que permite asomarse a las vidas de quienes son diferentes. Al incluir obras que abordan la diversidad sexogenérica, se brinda al estudiantado herramientas para desarrollar empatía, pensamiento crítico y una comprensión más profunda de la complejidad humana.

Este apartado sienta las bases para la propuesta didáctica que se desarrollará en los siguientes apartados, en los cuales se presentarán estrategias pedagógicas concretas para abordar las obras seleccionadas en el aula. La selección de textos constituye un recurso inicial para diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el análisis crítico, el diálogo respetuoso y la construcción colectiva del conocimiento.

La pauta no reside sólo en transformar el qué se enseña en literatura, sino cómo se enseña y con qué finalidades, con la intención de favorecer prácticas que estimulen la empatía, el pensamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad sexogenérica como eje formativo central.

3.3 Conceptos clave de la diversidad sexogenérica

Los conceptos clave de la diversidad sexogenérica son fundamentales para comprender e integrar estas temáticas en el aula. A continuación, se presentan los términos más relevantes, basados en el *Glosario de las diversidades sexogenéricas*.

LGBTIQ+ de la UNAM (2022), que permitirán abordar las obras literarias propuestas desde una perspectiva crítica e inclusiva.

Este pequeño glosario está diseñado como una guía para docentes, con el fin de facilitar la comprensión y el análisis de las obras que abordan temáticas gay, lésbicas, bisexuales y trans, las cuales forman parte de la contrapropuesta sexogenérica de esta investigación. De acuerdo con la UNAM (2022):

- **Cuerpo sexuado:** Hace referencia a las características biológicas relacionadas con la reproducción, que se utilizan para asignar un género al nacer. Este concepto es clave para entender cómo las expectativas culturales influyen en la construcción de la identidad de género.
- **Endosex:** Término que describe a las personas cuyas características genitales se ajustan a la normativa binaria (masculino/femenino). Es el antónimo de intersex, que refiere a quienes nacen con variaciones en sus características sexuales.
- **Expresión de género:** Se refiere a la manera en que cada persona manifiesta su género a través de gestos, vestimenta y otros recursos estéticos. Esta expresión puede alinearse con lo femenino, masculino, andrógino o cualquier punto intermedio en el espectro de género.
- **Identidad de género:** Se refiere a la convicción personal sobre el género con el que cada persona se identifica. Esta identidad puede ser cisgénero, trans, no binaria, fluida, entre otras, reflejando la diversidad de experiencias dentro del espectro de género.
- **Orientación sexual:** Describe las múltiples formas en que las personas

experimentan atracción erótico-afectiva hacia otras, ya sea de manera exclusiva, predominante o nula (asexualidad). Este concepto reconoce la diversidad de vínculos posibles más allá de las categorías tradicionales.

- **LGBTTTIQ+:** Este acrónimo engloba las identidades de Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, Transexual, Travesti, Intersexual y Queer, junto con el signo “+”, que representa la diversidad infinita de identidades y expresiones sexogenéricas. Su uso político busca visibilizar a quienes construyen sus vidas fuera de las normas del sistema hetero-cis-patriarcal, reivindicando identidades, expresiones y vínculos erótico-afectivos no normativos.
- **Heterosexual:** Persona que experimenta atracción erótico-afectiva hacia personas de un género diferente al suyo, en el marco de la dualidad hombre-mujer.
- **Homosexual:** Término que describe a una persona que siente atracción erótico-afectiva principalmente hacia personas de su mismo género. En el caso de los hombres, suele utilizarse la palabra “gay” como una expresión identitaria y política. Este concepto es clave para analizar obras como *La mítika mákina de karaoke* (2022) de Juan Pablo Ramos, que explora las experiencias de la comunidad gay en México.
 - **Gay:** Hombre que siente atracción erótico-afectiva hacia otros hombres. Este término, de origen político y cultural, se prefiere sobre “homosexual” por su carga médica y patologizante.
- **Lesbiana:** Mujer que experimenta atracción erótico-afectiva hacia otras mujeres. Este término no sólo describe una orientación sexual, también tiene

un carácter político, al diferenciarse de la categoría general de “homosexualidad” y enfatizar las relaciones entre mujeres. Obras como *Amora* (1989) de Rosamaría Roffiel, considerada la primera novela lésbica-feminista de México, son fundamentales para abordar esta identidad en el aula.

- **Bisexual:** Persona que puede sentir atracción erótico-afectiva hacia personas de su mismo género y de géneros diferentes. Esta identidad no se limita a la dualidad hombre-mujer, sino que incluye a personas trans, no binarias y otras identidades de género. *Aprovéchate de mí* (2022) de Xóchitl Lagunes es un ejemplo de obra que explora la bisexualidad desde una perspectiva contemporánea y reflexiva.
- **Persona trans:** Término paraguas que abarca a quienes transgreden, transicionan o reafirman su identidad y/o expresión de género, sin que estas coincidan con las expectativas culturales asociadas a su cuerpo sexuado al nacer. Incluye a personas transexuales, transgénero, travestis y drags, entre otras. *Para Nina. Diario de una identidad sexual* (2009) de Javier Malpica es una obra clave para abordar las experiencias trans en la literatura.
 - **Mujer trans:** Mujeres que, aunque fueron asignadas al género masculino al nacer, se identifican y viven dentro del espectro de la feminidad. Su identidad de género no depende de su estatus legal, expresión de género u orientación sexual.
 - **Hombre trans:** Hombres que, a pesar de haber sido asignados al género femenino al nacer, se identifican y transicionan hacia el

espectro de la masculinidad. Al igual que las mujeres trans, su identidad no está determinada por su estatus legal o expresión de género.

Este glosario proporciona las herramientas conceptuales necesarias para analizar las obras literarias que abordan temáticas gay, lésbicas, bisexuales y trans, pero también sirve como una guía para docentes que buscan integrar la diversidad sexogenérica en el aula.

Al comprender estos términos, las, les y los profesores podrán facilitar discusiones informadas y respetuosas, que fomenten en el estudiantado una mirada crítica y empática hacia las narrativas que exploran estas identidades. De esta manera, se contribuye a la construcción de un espacio educativo más inclusivo y transformador.

3.4. Propuesta didáctica: Espejos y ventanas

La propuesta didáctica “Espejos y ventanas” busca integrar la diversidad sexogenérica en la enseñanza de la literatura contemporánea dentro del programa de TLR de la UAP-UAZ para promover el desarrollo de habilidades literarias y un cambio actitudinal hacia la inclusión, la empatía y el respeto por las identidades no normativas.

Su nombre se inspira en la metáfora de los espejos, que reflejan las propias experiencias e identidades, y las ventanas, que permiten asomarse a las realidades de quienes son diferentes. Este enfoque fomenta que el estudiantado se reconozca en las obras literarias, desarrolle una comprensión profunda de la diversidad y se

convierta en agente de cambio en su comunidad.

Al reconocer las limitaciones de tiempo de TLR, la propuesta se ha diseñado con un enfoque flexible que respeta la libertad de cátedra y permite a las, les y los docentes adaptar las actividades según las necesidades del grupo y el contexto zacatecano. Como ya se ha mencionado, el estudiantado puede seleccionar una o dos obras, priorizando aquellas que resuenen con sus intereses y hacer lecturas simultaneas que permitan un enlace dialógico.

Las, les y los docentes también pueden ajustar las actividades o complementar el análisis con recursos locales, como canciones, testimonios o referencias culturales zacatecanas, para conectar las temáticas con la realidad de sus estudiantes. Esta flexibilidad fomenta la creatividad docente y la apropiación estudiantil, lo que permite que la integración de una sola obra contribuya a la visibilización y el respeto por las identidades no normativas.

Para maximizar la participación, se propone una sesión inicial de co-construcción, donde las, les y los estudiantes sugieran formatos o temas para las actividades creativas (podcasts, murales, performances), respetando sus preferencias de aprendizaje y experiencias. Este enfoque colaborativo alinea la propuesta con los principios de inclusión y diversidad, empoderando a las, les y los estudiantes en la co-creación de su aprendizaje.

Tabla 9: Propuesta didáctica: Espejos y ventanas

Obra	Actividad	Descripción y justificación
Semana 1		
<i>La mítika máquina de karaoke</i> , Juan Pablo Ramos	Sesión 1 Círculo de diálogo e introducción	Se inicia con un círculo de diálogo donde las, les y los estudiantes comparten sus expectativas y emociones al abordar temas LGBTQ+ en el aula, estableciendo normas de respeto y confidencialidad. Se presenta la obra y su autora, autore o autor, contextualizando la novela en la literatura contemporánea mexicana y su relación con la cultura popular.

		Justificación: El círculo fomenta un ambiente seguro y prepara emocionalmente a las, les y los estudiantes para las temáticas.
	Sesión 2 Lectura guiada y análisis crítico	Selección de fragmentos clave sobre la búsqueda de identidad y las relaciones afectivas de Pablos. Dinámica de sensibilización previa: las, les y los estudiantes imaginan las emociones de Pablos en una visualización guiada. Debate en grupos pequeños sobre las experiencias de Pablos y su relación con Diego, conectando con la discriminación en Zacatecas. Justificación: La visualización y el debate localizado promueven empatía y relevancia cultural.
	Sesión 3 Escritura creativa	Las, les y los estudiantes eligen un formato (poema, narrativa, carta) para crear un texto que explore las emociones de un personaje LGBTQ+, inspirándose en una canción popular. Justificación: La libertad de formato respeta diversos estilos de expresión y conecta con la cultura local.
	Sesión 4 Expresión oral y cierre	“Karaoke literario”: las, les y los estudiantes presentan sus textos, acompañados de la canción elegida. Una, une o un miembro de un colectivo LGBTQ+ local (si es posible) ofrece retroalimentación breve. Cierre con un diario reflexivo sobre lo aprendido. Justificación: La actividad fomenta creatividad y conexión comunitaria, mientras el diario captura el impacto personal.
Semana 2		
Amora, Rosamaría Roffiel	Sesión 1 Círculo de diálogo de introducción	Círculo de diálogo para compartir cómo las estudiantes perciben el amor entre mujeres en el contexto zacatecano. Presentación de la obra y su autora, destacando su rol en la literatura lésbica-feminista mexicana y las temáticas de resistencia al patriarcado. Justificación: El diálogo inicial fomenta empatía y contextualiza la obra en la realidad local.
	Sesión 2 Lectura guiada y análisis crítico	Selección de fragmentos que destacan la relación entre las protagonistas y su lucha contra la opresión patriarcal. Debate sobre el papel de la literatura lésbica en visibilizar a mujeres que aman a otras mujeres, relacionándolo con desafíos locales. Justificación: El debate localizado conecta la obra con el entorno de las, les y los estudiantes.
	Sesión 3 Escritura creativa	Redacción de un manifiesto o ensayo breve sobre la importancia de la representación lésbica, con libertad para elegir el tono (personal, activista, poético). Justificación: La flexibilidad fomenta la exploración personal y crítica de las temáticas.
	Sesión 4 Expresión oral y cierre	“Café literario”: las, les y los estudiantes comparten sus manifiestos en un formato de diálogo abierto. Cierre con un diario reflexivo sobre cómo la obra cambió sus percepciones. Justificación: El formato promueve diálogo y reflexión profunda, alineándose con la metáfora de ventanas.
Semana 3		
Aprovechate de mí, Xóchitl Lagunes	Sesión 1 Círculo de diálogo de introducción	Círculo de diálogo para discutir percepciones sobre la bisexualidad en Zacatecas. Presentación de la obra y su autora, destacando las temáticas de bisexualidad y deseo en la literatura contemporánea mexicana. Justificación: El diálogo inicial aborda prejuicios y prepara a las, les y los estudiantes para la obra.
	Sesión 2	Selección de fragmentos sobre la relación de Santi y su pareja.

	Lectura guiada y análisis crítico	Debate sobre la representación de la bisexualidad, usando ejemplos locales. Dinámica previa: escritura rápida sobre “¿Qué significa ser bisexual en tu comunidad?”. Justificación: La escritura rápida y el debate localizado fomentan reflexión y relevancia.
	Sesión 3 Escritura creativa	Creación de un relato corto o guion que explore la experiencia de un personaje bisexual en un contexto urbano, usando una canción como recurso narrativo. Las, les y los estudiantes eligen el formato. Justificación: La libertad de formato y el uso de canciones promueven creatividad y conexión cultural.
	Sesión 4 Expresión oral y cierre	“Podcast literario”: las, les y los estudiantes graban o presentan sus relatos en un formato de diálogo. Cierre con un diario reflexivo sobre el impacto de la obra. Justificación: La actividad fomenta expresión oral y reflexión personal.
Semana 4		
<i>Para Nina: Diario de una identidad sexual,</i> Javier Malpica	Sesión 1 Círculo de diálogo e introducción	Círculo de diálogo para compartir percepciones sobre identidades trans en Zacatecas. Presentación de la obra y su autor, destacando el formato de diario y su impacto narrativo. Justificación: El diálogo inicial sensibiliza a las, les y los estudiantes hacia las experiencias trans.
	Sesión 2 Lectura guiada y análisis crítico	Selección de fragmentos del diario de Eduardo/Victoria sobre su transición. Debate sobre la representación trans, relacionándolo con la falta de visibilidad en Zacatecas. Dinámica previa: visualización guiada sobre los desafíos de Victoria. Justificación: La visualización y el debate localizado promueven empatía y relevancia.
	Sesión 3 Escritura creativa	Creación de una entrada de diario o monólogo desde la perspectiva de un personaje trans, con libertad de formato. Justificación: La actividad fomenta introspección y conexión emocional con la obra.
	Sesión 4 Expresión oral y cierre	“Teatro foro”: las, les y los estudiantes representan escenas clave de la novela y discuten soluciones a los conflictos planteados. Cierre con un diario reflexivo y una reflexión grupal sobre el mes. Justificación: El teatro foro promueve empatía y diálogo, mientras el diario captura aprendizajes.
Proyecto		
Evento comunitario	Feria de la diversidad	Evento donde las, les y los estudiantes presentan sus trabajos creativos (textos, grabaciones, manifiestos) a familias y comunidad. Incluye una charla introductoria sobre inclusión por un activista LGBTQ+ local. Justificación: Conecta el aprendizaje con la comunidad, reforzando el impacto social.

Fuente: Elaboración propia.

La planeación combina lectura guiada, análisis crítico, escritura creativa, expresión

oral y reflexión emocional para fomentar un aprendizaje integral. Los círculos de diálogo y diarios reflexivos permiten procesar emociones y cuestionar prejuicios, mientras actividades como el karaoke literario, el café literario, el podcast y el teatro foro fomentan creatividad y participación activa. La co-construcción asegura que las actividades reflejen los intereses del grupo, y la conexión con el contexto zacatecano hace que las temáticas sean relevantes.

Los aprendizajes logrados pueden vincularse a las progresiones del aprendizaje del ámbito de formación socioemocional EISyG, establecidas por el MCCNEM:

1. *“Identifica qué es sexo, identidad de género, expresión de género y orientación sexual, reconociendo que todas las personas somos parte de la diversidad sexual y cuestiona el sistema binario sexo-género”.*
2. *“Evalúa las normas sociales, estereotipos y creencias que contribuyen a la homofobia y transfobia para promover el reconocimiento de la identidad sexual de las personas libre de violencia y discriminación”.*
3. *“Reconoce que el conocimiento de su cuerpo puede ayudarle a identificar las cosas que están fuera de lo habitual, así como identificar lo que le gusta y lo que no”.*
4. *“Reconoce y valora la libertad de conciencia, el placer, la igualdad y la autonomía del cuerpo como elementos básicos de donde surgen los derechos sexuales” (SEP, 2023, p. 27).*

La evaluación se realiza a través de guías de retroalimentación cualitativa que priorizan la reflexión personal y colectiva, evitando categorías normativas y alineándose con el enfoque inclusivo de la propuesta. Estas guías, aplicadas a la participación, la escritura creativa y la expresión oral, incluyen preguntas abiertas que invitan al estudiantado a explorar sus emociones, aprendizajes y conexiones con la diversidad sexogenérica. Además, se incorpora un diario reflexivo semanal, donde registran sus percepciones sin evaluación formal, fomentando la introspección y el autoconocimiento.

Tabla 10: Guía de retroalimentación: participación activa

Aspecto	Preguntas reflexivas
Reflexión personal	¿Qué momento de las discusiones te hizo sentir conectada/conectado o desafiada, desafiade, desafiado? ¿Qué aprendiste de tus propias reacciones?
Colaboración	¿Cómo contribuiste a crear un ambiente de respeto y empatía? ¿Qué aprendiste de las perspectivas de tus compañeras, compañeros y compañeros?
Impacto	¿Cómo han influido las discusiones en tu forma de entender la diversidad sexogenérica? Da un ejemplo concreto de un cambio en tu perspectiva.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11: Guía de retroalimentación: escritura creativa

Aspecto	Preguntas reflexivas
Intención	¿Qué emociones o ideas quisiste expresar en tu texto? ¿Cómo se relacionan con la obra leída?
Proceso	¿Qué te inspiró al crear tu texto? ¿Qué desafíos enfrentaste y cómo los resolviste?
Conexión	¿Cómo refleja tu texto tu comprensión de la diversidad sexogenérica? ¿Qué <i>feedback</i> te gustaría recibir?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12: Guía de retroalimentación: expresión oral

Aspecto	Preguntas reflexivas
Expresión	¿Cómo te sentiste al compartir tus ideas o trabajo creativo? ¿Qué mensaje querías transmitir?
Creatividad	¿Cómo usaste recursos (música, dramatización) para enriquecer tu presentación? ¿Qué aprendiste de este proceso?
Empatía	¿Cómo reflejaste respeto y empatía hacia las temáticas en tu presentación? ¿Qué aprendiste de las reacciones del grupo?

Fuente: Elaboración propia.

Estas guías fomentan la autoevaluación y la coevaluación para crear un ambiente colaborativo y respetuoso. Las, les y los docentes pueden adaptar las preguntas según el grupo y proporcionar retroalimentación específica que valore el proceso sobre el producto. El diario reflexivo complementa la evaluación que permite al estudiantado registrar aprendizajes y emociones sin presión, lo que refuerza la metáfora de los espejos (autorreflexión) y ventanas (comprensión de otras y otros).

Si bien esta propuesta privilegia la autoevaluación y la coevaluación como prácticas coherentes con su enfoque inclusivo y reflexivo, se reconoce que, al tratarse de una intervención en el marco de la educación formal, es necesario incorporar una forma de heteroevaluación. En ese sentido, la, le o el docente podrá emitir una valoración cualitativa del proceso formativo, considerando los aprendizajes desarrollados y las evidencias generadas por el estudiantado, sin recurrir a rúbricas estandarizadas, sino manteniendo el espíritu dialógico y contextual de la propuesta.

La implementación requiere que las, les y los docentes se preparen en la técnica y en lo emocional. Deben familiarizarse con las obras, investigar sobre identidades LGBTIQ+ y participar en talleres de sensibilización que incluyan dinámicas de narrativa personal; pues atiende al principio constitucional de igualdad y prohibición de toda forma de discriminación consagrado en el artículo 1º de la CPEUM.

Igual de importante es que realicen un ejercicio de autorreflexión, respondiendo preguntas como: “¿Qué creencias o experiencias personales tengo

sobre la diversidad sexogenérica? ¿Cómo podrían influir en mi enseñanza?” Se recomienda crear un grupo de apoyo docente para compartir experiencias y resolver dudas durante la implementación y así fortalecer su rol como facilitadoras y facilitadores de discusiones sensibles.

Para crear un ambiente seguro, las, les y los docentes deben establecer normas de participación desde el primer día, enfatizando la escucha activa, el respeto y la confidencialidad. Fomentar el diálogo constructivo y abordar posibles resistencias con empatía será clave para que sus estudiantes sientan comodidad al explorar las temáticas.

La propuesta se adapta al contexto zacatecano al vincular las obras con problemáticas locales, como la discriminación en espacios públicos o la falta de visibilidad de personas LGBTIQ+ en comunidades rurales. Por ejemplo, los debates pueden incluir preguntas como: “¿Qué desafíos enfrentan las personas trans en Zacatecas?” o “¿Cómo se percibe la bisexualidad en los medios locales?” Las, les y los docentes también pueden invitar a activistas locales para enriquecer las discusiones. Estas conexiones hacen que las temáticas sean relevantes y significativas para el estudiantado.

La propuesta “Espejos y ventanas” busca transformar el aula en un espacio donde las, les y los estudiantes se reconozcan y comprendan a otras y otros. Se espera que desarrollen:

- Mayor empatía hacia las identidades no normativas, cuestionando prejuicios y estereotipos.
- Fortalecimiento de la autoestima en estudiantes que se identifican con las

temáticas, al verse reflejadas o reflejados en las obras.

- Habilidades críticas para analizar la literatura y su impacto social.
- Compromiso como agentes de cambio que contribuyan a un entorno escolar y comunitario más inclusivo y respetuoso.

3.4.1 Plan de implementación y estrategias para abordar resistencias

Aunque esta investigación no contempla la implementación práctica de la propuesta didáctica “Espejos y ventanas”, diseñar un plan de implementación detallado es esencial para orientar futuras aplicaciones en el contexto de la UAP-UAZ.

Este plan organiza las etapas necesarias, identifica recursos y propone estrategias proactivas para abordar resistencias, que incluyen de manera activa a las familias como agentes clave en la generación de espacios educativos seguros y corresponsables. Se promueve así un enfoque flexible, inclusivo y transformador que fomente la educación integral y el respeto por la diversidad sexogenérica.

La participación corresponsable de las familias responde al mandato del Artículo 74 de la LEG (2019), que establece la obligación de promover una cultura de paz y no violencia mediante acciones que fortalezcan el sentido de comunidad, con la implicación de estudiantes, docentes, madres, padres y personas tutoras, personal de apoyo y directivo, a fin de prevenir y atender las distintas formas de violencia en el entorno escolar.

Tabla 13: Cronograma de implementación

Etapas	Duración	Actividades	Responsables
Fase 1: Capacitación y sensibilización	2-3 meses	Talleres de formación docente sobre diversidad sexogenérica, pedagogías queer y metodologías inclusivas, con	Coordinaciones académicas, docentes, activistas

		dinámicas de autorreflexión. Taller para familias sobre inclusión, en colaboración con colectivos LGBTIQ+ locales. Creación de un grupo de apoyo docente para compartir experiencias. Sesión de co-diseño con docentes, estudiantes, activistas y familias para adaptar actividades al contexto zacatecano.	LGBTIQ+, facilitadoras y facilitadores, familias participantes, colectivos, personas aliadas.
Fase 2: Pilotaje en aulas	1-2 meses	Aplicación de la propuesta en grupos seleccionados, con flexibilidad para elegir 1-4 obras. Círculos de diálogo iniciales con la comunidad educativa para establecer normas de respeto. Participación de activistas locales en sesiones clave. Documentación de actividades, reflexiones estudiantiles, observaciones docentes y aportes familiares.	Docentes, estudiantes, coordinaciones, activistas locales, madres, padres y personas tutoras.
Fase 3: Evaluación y mejora	1 mes	Recopilación de retroalimentación mediante guías y diarios reflexivos. Análisis cualitativo de reflexiones y productos creativos. Ajustes a la propuesta según resultados. Difusión de buenas prácticas en la UAP-UAZ.	Docentes, estudiantes, coordinaciones, equipo de investigación, familias colaboradoras.

Fuente: Elaboración propia.

La implementación requiere recursos accesibles en el contexto de la UAP-UAZ, asegurando viabilidad y sostenibilidad.

- Materiales didácticos: Ejemplares físicos y/o digitales de las obras (*La mítika mákina de karaoke*, *Amora*, *Aprovéchate de mí*, *Para Nina*), guías de actividades y recursos audiovisuales.
- Bibliografía de apoyo: Textos sobre diversidad y pedagogías *queer* disponibles en la biblioteca de la UAP-UAZ o en línea.
- Talleres de formación: Sesiones facilitadas por personas expertas en inclusión y activistas locales, con presupuesto para materiales y honorarios.

- Espacios: Aulas para actividades presenciales y plataformas digitales para productos creativos.
- Personal: Docentes del TLR, coordinadores, activistas y facilitadoras y facilitadores de talleres.

Las resistencias docentes y culturales identificadas en la encuesta de la UAP-UAZ requieren estrategias proactivas que promuevan la sensibilización, el diálogo y la participación comunitaria, alineándose con el enfoque transformador de la propuesta.

Los talleres son esenciales para fomentar la comprensión y el respeto hacia la diversidad sexogenérica. Para docentes, se combinaría teoría con dinámicas prácticas, como narrativas personales en las que reflexionen sobre sus experiencias con la diversidad. Para estudiantes, se plantean sesiones iniciales que incorporen testimonios locales y recursos culturales zacatecanos para desmitificar estereotipos desde un enfoque contextualizado. Para familias, se proponen charlas accesibles que aborden preocupaciones frecuentes en Zacatecas, como el rechazo motivado por valores tradicionales, facilitadas en colaboración con activistas, docentes y personal especializado.

La Coordinación de Equidad de la UAZ desempeñará un papel articulador y estratégico en este proceso, para asegurar el diseño, la implementación y el seguimiento de un protocolo integral para la atención de situaciones de discriminación y violencias de género. Esta instancia institucional será responsable de:

- Acompañar la elaboración del protocolo con enfoque interseccional y

restaurativo.

- Ofrecer formación específica al personal docente y directivo sobre cómo detectar, canalizar y atender estas situaciones.
- Coordinar con colectivos LGBTIQ+ y familias para validar las estrategias propuestas.
- Monitorear la aplicación del protocolo, garantizar su cumplimiento y mejora continua.

Este protocolo buscará garantizar un ambiente seguro y transformador para las, les y los participantes. Se establecerán normas de convivencia co-creadas con estudiantes, docentes y familias, junto con la organización de círculos de diálogo semanales que permitan detectar tensiones y fortalecer la confianza colectiva.

En caso de actos de discriminación, se seguirán estos pasos:

1. Identificación del incidente y registro inicial.
2. Diálogo privado con la persona involucrada, en un ambiente no punitivo.
3. Facilitación de un círculo de diálogo grupal, si se considera necesario.
4. Propuesta de una actividad reflexiva y educativa.
5. Seguimiento por parte del equipo docente y de la Coordinación de Equidad, con apoyos emocionales o pedagógicos, según el caso.

Este enfoque, basado en la justicia educativa y restaurativa, privilegia la empatía, el aprendizaje y la corresponsabilidad institucional sobre el castigo, en consonancia con lo dispuesto por el Artículo 74 de la Ley General de Educación (2019), que subraya la participación de las comunidades educativas basadas en la paz y la dignidad humana.

Invitar a activistas de Zacatecas para compartir experiencias en sesiones como la Feria de la diversidad visibilizaría las realidades locales. La colaboración con colectivos en talleres y materiales educativos aseguraría que las voces LGBTIQ+ sean centrales para contrarrestar prejuicios y fortalecer la relevancia cultural.

Un grupo de apoyo docente permitiría discutir desafíos y reflexionar sobre su práctica, con apoyo de una, una o un facilitador experto. Sesiones opcionales de acompañamiento para estudiantes ofrecerían un espacio seguro para procesar emociones, promoviendo resiliencia frente a resistencias.

La evaluación priorizará el impacto transformador mediante un enfoque cualitativo, coherente con las guías reflexivas de la sección 3.4. Se recopilarán:

- Reflexiones estudiantiles a través de diarios y guías reflexivas que muestren cambios en empatía y comprensión de la diversidad.
- Observaciones docentes sobre el ambiente del aula y la participación.
- Testimonios de familias y activistas sobre eventos comunitarios.
- Análisis de productos creativos (textos, podcasts) para evaluar la apropiación de las temáticas.

3.4.2 Perfil docente idóneo

El enfoque inclusivo de la educación exige que el personal docente esté capacitado en contenidos disciplinares y en estrategias que promuevan la participación y el aprendizaje de las, les y los estudiantes. En este sentido, el marco normativo, de manera particular el artículo 64, fracción V de la LEG (2019), subraya la necesidad

de garantizar la formación continua del magisterio, de manera que sean capaces de reconocer y eliminar barreras que limitan el desarrollo integral del estudiantado, así como de brindar apoyos pertinentes según sus necesidades.

Desde una mirada pedagógica, esta formación no puede entenderse como un proceso aislado o técnico, sino como una práctica ética, reflexiva y situada, que permita a las, les y los docentes acompañar trayectorias diversas, generar ambientes seguros y fomentar el sentido de pertenencia. Es a partir de estas premisas que se propone el siguiente perfil docente idóneo.

El cuerpo docente debería poseer competencias pedagógicas sólidas que incluyan el dominio de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo y los debates guiados, que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico del estudiantado.

Asimismo, tener la capacidad de adaptar estas actividades al contexto zacatecano, desde sus dinámicas culturales y sociales. El profesorado tendría que conocer a fondo las obras seleccionadas y los principios de la pedagogía cuir, integrando la literatura como una herramienta para el análisis crítico y la transformación social, fomentando la reflexión sobre la diversidad sexual y de género en el aula.

La sensibilidad hacia la diversidad sexogenérica es fundamental. Las, les y los docentes deberían reflexionar sobre sus prejuicios mediante ejercicios de autorreflexión participar en talleres de sensibilización. Esta sensibilidad les permitirá mediar discusiones sensibles, fomentar la empatía y crear un aula segura para todas, todes y todos.

Las habilidades emocionales son de igual manera cruciales. Se requieren perfiles empáticos, pacientes y capaces de gestionar conflictos, utilizando el diálogo para abordar resistencias o actitudes discriminatorias. Su capacidad para modelar el respeto y la escucha activa inspirará a sus estudiantes a adoptar actitudes inclusivas.

A la postre, el cuerpo docente debería estar comprometido con la educación integral, promoviendo el desarrollo cognitivo, el emocional y el social. Este compromiso implica una formación continua y la voluntad de colaborar con la comunidad LGBTIQ+ y las familias, para contribuir a una sociedad más justa en Zacatecas.

El plan de implementación, con sus estrategias para abordar resistencias y el perfil docente idóneo, garantiza que “Espejos y ventanas” pueda aplicarse de manera efectiva en el futuro, superando obstáculos y promoviendo una educación integral en la UAP-UAZ. La sensibilización, la participación comunitaria y la evaluación cualitativa reflejan los principios de inclusión y transformación del canon sexogenérico, sentando las bases para una educación que fomente el respeto y la justicia social en Zacatecas.

CONCLUSIONES

La investigación ha abordado la necesidad de integrar la diversidad sexogenérica en la enseñanza de la literatura en la EMS, de manera específica en la UAP-UAZ. A lo largo de los tres capítulos se ha evidenciado que, a pesar de los avances en materia de inclusión y diversidad en el ámbito educativo, persisten desafíos significativos en la incorporación de estas temáticas en los planes y programas de estudio, así como en las prácticas pedagógicas.

Estos desafíos se reflejan en la falta de representación de identidades no normativas en los contenidos curriculares, la resistencia al cambio por parte de docentes y la necesidad de una formación más sólida en temas de género y sexualidad.

En el Capítulo I, se analizó la enseñanza de la literatura en la EMS y su relación con la diversidad sexogenérica. Se identificó que la educación literaria en México ha estado anclada en enfoques cronológico-historicistas que privilegian un canon hegemónico, excluyendo otras manifestaciones literarias que podrían enriquecer la experiencia educativa.

Se destacó la importancia de las pedagogías cuir y los enfoques críticos para desestabilizar las normas de género y sexualidad en el aula, promoviendo una educación literaria más inclusiva y transformadora. Este capítulo sentó las bases teóricas para comprender la importancia de integrar la diversidad sexogenérica en la enseñanza de la literatura, no sólo como una cuestión de justicia social, sino también como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico y la empatía en el estudiantado.

El Capítulo II se centró en el contexto y currículo de la UAP-UAZ, con un enfoque particular en la asignatura Taller de Lectura y Redacción (TLR). A través del análisis del Plan de Estudios, de una encuesta aplicada a docentes, la respuesta institucional y una entrevista se evidenció que, aunque la UAP-UAZ está inmersa en un proceso de reforma curricular alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), persisten desafíos significativos en la integración de la diversidad sexogenérica en los contenidos y prácticas pedagógicas.

La falta de capacitación y preparación del cuerpo docente para abordar estas temáticas, así como la resistencia al cambio, son algunos de los principales obstáculos identificados. Este capítulo permitió contextualizar el problema de investigación y fundamentar la necesidad de una propuesta didáctica que responda a las demandas actuales de inclusión y respeto hacia la diversidad.

En el Capítulo III se desarrolló una propuesta didáctica titulada “Espejos y ventanas”, diseñada para integrar la diversidad sexogenérica en la enseñanza de la literatura contemporánea en el cuarto semestre de TLR. La propuesta se basa en la selección de cuatro obras mexicanas contemporáneas que abordan temáticas relacionadas con la identidad gay, el feminismo lésbico, la bisexualidad y la experiencia trans.

Las actividades propuestas combinan la lectura guiada, el análisis crítico, la escritura creativa y la expresión oral, fomentando un aprendizaje integral y significativo. Se incluyeron rúbricas de evaluación para valorar la participación, la escritura creativa y la expresión oral, garantizando una evaluación formativa y de mejora continua.

La implementación de esta propuesta didáctica requiere un enfoque cuidadoso y reflexivo por parte de las, les y los docentes, así como la creación de un ambiente seguro y respetuoso en el aula. La adaptación de las actividades al contexto zacatecano, la participación activa del estudiantado y la extensión de la educación en diversidad sexogenérica más allá del aula son aspectos clave para garantizar el éxito de la propuesta.

Es fundamental la capacitación docente y el apoyo institucional para abordar estas temáticas de manera efectiva y sin prejuicios. La colaboración con organizaciones de la sociedad civil y la comunidad LGBTIQ+ también puede enriquecer la experiencia educativa y fomentar un diálogo más amplio sobre la inclusión y el respeto.

La hipótesis de la investigación planteó que el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura desde la diversidad sexogenérica en el Taller de Lectura y Redacción IV de la UAP-UAZ puede contribuir a generar espacios de reflexión que promuevan la comprensión y el respeto hacia las manifestaciones de género e identidad no normativas en el estudiantado. Para contrastar esta hipótesis de manera explícita, es necesario analizar cómo la propuesta didáctica “Espejos y ventanas” cumple con este objetivo y presentar evidencias concretas que respalden su viabilidad y potencial impacto.

En primer lugar, la propuesta didáctica está diseñada para fomentar la reflexión crítica y la empatía a través de la lectura y análisis de obras literarias que abordan temáticas LGBTIQ+. Las actividades propuestas, como la lectura guiada, el análisis crítico, la escritura creativa y la expresión oral, están orientadas a crear

un diálogo abierto y respetuoso sobre la diversidad sexogenérica.

Los resultados de la encuesta aplicada a docentes de la UAP-UAZ refuerzan la necesidad de integrar la diversidad sexogenérica en la enseñanza de la literatura. Aunque la participación fue limitada, las respuestas obtenidas indican que existe un reconocimiento de la importancia de abordar estas temáticas, aunque también se identificaron desafíos relacionados con la falta de formación docente y la resistencia al cambio. Tales hallazgos respaldan la hipótesis al demostrar que la propuesta didáctica responde a una necesidad real en el contexto educativo de la UAP-UAZ.

Para evaluar el éxito de la propuesta, se propone un mecanismo de evaluación que incluya encuestas de satisfacción estudiantil, observaciones de clase y análisis de producciones escritas. Los instrumentos permitirían medir el impacto de la propuesta en términos de participación, comprensión de la diversidad sexogenérica y reducción de actitudes discriminatorias.

Por ejemplo, las encuestas de satisfacción podrían revelar cómo las, les y los estudiantes perciben la inclusión de estas temáticas en el aula, mientras que las observaciones de clase permitirían identificar cambios en las dinámicas de interacción y participación. Por su parte, el análisis de producciones escritas (ensayos, relatos, manifiestos) proporcionaría evidencia tangible de cómo las, les y los estudiantes han interiorizado y reflexionado sobre las temáticas abordadas.

Sin embargo, es importante reconocer que la implementación de la propuesta podría enfrentar desafíos y limitaciones. Entre éstos se encuentran la posible resistencia de algunas y algunos docentes o estudiantes, la falta de recursos materiales y la necesidad de una formación continua en temas de diversidad

sexogenérica.

Para superar estos obstáculos, se proponen estrategias como la realización de talleres de sensibilización, la creación de un protocolo para manejar situaciones de discriminación y la colaboración con organizaciones de la comunidad LGBTIQ+ u otras históricamente relegadas. Tales medidas contribuirían a generar un ambiente más inclusivo y respetuoso en los planteles.

En conclusión, esta investigación ha demostrado que la integración de la diversidad sexogenérica en la enseñanza de la literatura enriquece la experiencia educativa de las, les y los estudiantes al mismo tiempo que contribuye a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de las diferencias. La propuesta didáctica “Espejos y ventanas” representa un paso hacia una educación literaria más inclusiva y transformadora, que reconoce y celebra la diversidad humana en todas sus formas.

Es necesario que las instituciones educativas, como la UAP-UAZ, avancen en la implementación de políticas y prácticas que promuevan la inclusión y el respeto hacia todas las identidades sexogenéricas. Sólo así se podrá garantizar una educación que prepare a las, les y los estudiantes para vivir en un mundo diverso y complejo, donde la empatía, el pensamiento crítico y el compromiso con la justicia social sean valores fundamentales.

La educación tiene el poder de transformar no sólo a las personas, sino también a las sociedades, y esta investigación es un llamado a aprovechar ese poder para construir un futuro más inclusivo y equitativo para todas, todes y todos.

Al momento de concluir esta tesis, se cuenta con el reciente anuncio de la

creación del nuevo plan de estudios 2025 para la UAP-UAZ; aunque dicha propuesta curricular aún no ha recibido aprobación oficial, se espera que los hallazgos y recomendaciones aquí presentados aporten elementos valiosos y sean tomados en cuenta por las autoridades académicas durante la revisión e implementación de dicho plan.

REFERENCIAS

- Abarca Saint, Martín Alan. (2015). *Hacia una didáctica innovadora de la enseñanza de la literatura*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Disponible en: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/211255>. Revisado el 19 de mayo de 2024.
- Álvarez, D. (2021). *UNAM: ¿Todos, todas, todes? Expertas responden sobre el lenguaje incluyente*. Coordinación para la Igualdad de Género. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Disponible en: <https://coordinaciongenero.unam.mx/2021/08/unam-todos-todas-todes-expertas-responden-sobre-el-lenguaje-incluyente/>. Revisado el 4 de mayo de 2024.
- American Psychological Association (APA). (2013). Orientación sexual y identidad de género. Recuperado de <https://www.apa.org/topics/lgbtq/sexual#:~:text=La%20orientaci%C3%B3n%20sexual%20existe%20a,sexo%20y%20del%20sexo%20opuesto.> Revisado el 9 de septiembre de 2023.
- Arroyo, J, & Pérez, M. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Disponible en <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf>. Revisado el 24 de febrero de 2024.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2009). “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, Núm. 5, pp. 25-35. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3179063>. Revisado el 8 de mayo de 2024.
- Camacho, L. (2022, 24 de noviembre). *Enseñar Literatura, un reto* [Conferencia]. Consejo Académico del Bachillerato (CAB UNAM). México. Disponible en <https://www.youtube.com/live/i6eUHKNjKKg?si=C0zhPKQVUwQk3MBi>. Revisado el 28 de febrero de 2024.
- Cancino, A. (2024). “El fomento de la lectura como deuda cultural de México” en Norma Gutiérrez Hernández (Coord.), *Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México*. México: Paradoja Editores. Disponible en: <https://medpd.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2024/11/2024.-Libro-Lineamientos-problematicas-y-desafios-de-la-educacion-contemporanea.pdf>. Consultado el 1 de julio de

2025.

Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR). (s.f.). *Desarrollo curricular*. Disponible en <https://www.oitcinterfor.org/general/desarrollo-curricular-mapa-conceptual>. Consultado el 25 de enero de 2024.

Colectivo Lésbico Feminista Zacatecas. (2022). Homicidios de personas LGBT en Zacatecas [mapa]. Disponible en <https://observatorio.lgbt/mapeo/>. Revisado el 26 de agosto de 2023.

Colomer, T. (1996a). *La evolución literaria*. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/>. Revisado el 25 de mayo de 2024.

Colomer, T. (1996b). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/>. Revisado el 6 de mayo de 2024.

Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2002). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Disponible en https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf. Consultado el 31 de enero de 2024.

Comisión Nacional de los Derecho Humanos (CNDH). (s.f.). Día Mundial de la Diversidad Sexual. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-mundial-de-la-diversidad-sexual>. Consultado el 9 de septiembre de 2023.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), & Fundación Arcoíris. (2020). *Violencia contra estudiantes LGBT en México*. Disponible en: <https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2021/06/Violencia-escolar-contra-estudiantes-LGBT-en-mexico.pdf>. Consultado el 10 de febrero de 2024.

Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2022). *¿Sabes qué es la diversidad sexual y de género?* Disponible en <https://www.gob.mx/conapo/documentos/sabes-que-es-la-diversidad-sexual-y-de-genero>. Revisado el 16 de febrero de 2024.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>. Consultado el 23 de enero de 2024.

- Cotilla, J. (2016). *El fomento a la lectura, la literatura en el ámbito LGBT y la necesidad de una 'Novela Blanca' en el periodo de la adolescencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Disponible en: <https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb361bdd7290161d7c4ad2f0042>. Revisado el 11 de mayo de 2024.
- Cruz, R. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21) .<https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>. Consultado el 20 de agosto de 2025.
- de Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora (Buenos Aires)*, 21(2), 00. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2015000200004&lng=es&tlng=es. Consultado el 09 de febrero de 2024.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *Ley General de Educación*. México. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>. Consultado el 01 de julio de 2025.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>. Consultado el 23 de enero de 2024.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1984). *Ley General de Salud*. México. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Ley_General_de_Salud.pdf. Consulado el 02 de febrero de 2024.
- Díaz, C., & López, W. (2018). "El pensamiento crítico y la lectura crítica en el aula". *Eutopía Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, quinta época, año 11, número 29. Disponible en <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Eutopia29.pdf>. Consultado el 25 de enero de 2024.
- Fonseca, C. & Quintero, M. (2009). "La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas". *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60. Recuperado el 12 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000100003&lng=es&tlng=es.
- Freire, P (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo XXI Editores.

- Galván, J., Alanis, M., Duarte, N., & Alarcón, J. (2019). Diversidad sexual, una mirada desde los estudiantes del nivel medio superior. *JÓVENES EN LA CIENCIA*, 5(1). Recuperado de: <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/articloe/view/3053>. Revisado el 17 de enero de 2024.
- Giraldo A. (2009). "Qué es la literatura queer: Las compilaciones de literatura queer, gay y lésbica" [en línea]. *VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, 18, 19 y 20 de mayo de 2009, La Plata. Estados de la cuestión: Actualidad de los estudios de teoría, crítica e historia literaria. En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3550/ev.3550.pdf. Revisado el 25 de enero de 2024.
- Gobierno de México. (s/f). "Universidad Autónoma de Zacatecas: Situación estudiantil, matrículas y graduaciones". Data México. Recuperado el 22 de noviembre de 2023, de <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/universidad-autonoma-de-zacatecas>
- Hartman, P. (2018). "A queer approach to addressing gender and sexuality through literature discussions with second graders". *Language Arts*, Vol. 96, Núm. 2, pp. 79-90. Recuperado el 2 de septiembre de 2023, de <https://www.jstor.org/stable/26779039>.
- Henao, Á, Márquez, L., & Martínez, K. (2019). *Un beso de Dick, al diablo la maldita primavera, como esta tarde para siempre: propuesta literaria para el currículo escolar y ruptura con la heteronormatividad del canon literario en la educación colombiana*. (Tesis de Licenciatura). Medellín, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
- Hernández, B. (2020a). "La diversidad sexual: Aplicaciones didácticas para su inclusión en el aula a través de textos literarios". *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 272-287. Recuperado el 1 de septiembre de 2023, de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/458/545>.
- Hernández, B. (2020b). "La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas". *Lenguaje y Textos*. 0(51):95-106. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11555>. Revisado el 28 de febrero de 2024.
- Hernández, R. (2022, 27 de junio). *Diversidades Sexogenéricas en la academia* [Conferencia]. Instituto de Ciencias Nucleares UNAM (ICN UNAM). México. Disponible en https://youtu.be/vk2jXOFuIY?si=3_C21IDNu0xDoz2p. Revisado el 4 de mayo de 2024.

- Hernández, R., & Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huerta, L. (2012). *La enseñanza de la literatura en Educación Media Superior. Una propuesta de intervención* [Tesis de Maestría]. México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/28947.pdf>. Revisado el 28 de febrero de 2024.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG), 2021*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/R esul_Endiseg21.pdf. Revisado el 25 de febrero de 2024.
- (2024). *Módulo sobre Lectura (MOLEC), 2024*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/mo lec2024.pdf>. Revisado el 6 de mayo de 2024.
- Kong, L. (2013). La importancia del canon en la enseñanza de la literatura. *Revista Herencia*, 4(1), 189-194. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4694910>. Revisado el 12 de febrero de 2025.
- Larios, J. & De la Mora, J. [coords]. (2013). *La diversidad sexual en la escuela secundaria*. México: Universidad de Colima. Recuperado de: http://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/La-diversidad-sexual-en-la-escuela-secundaria_432.pdf. Revisado el 11 de septiembre de 2023.
- Letra Ese. (2023). *Los rastros de la violencia por prejuicio: violencia letal y no letal contra personas LGBT+ en México, 2022*. México. Recuperado de: <https://letraese.org.mx/wp-content/uploads/2023/05/Informe-crmenes-2022.pdf>. Revisado el 17 de enero de 2024.
- Letra Ese. (2024). *Homicidios de personas LGBT+ en México*. México. Recuperado de: <https://crimenesdeodio.letraese.org.mx/>. Revisado el 17 de enero de 2024.
- Linares, E., García, A., & Martínez, L. (2019). "El acoso homofóbico en jóvenes estudiantes de nivel medio superior". *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Vol. 6 Núm. 11. (Enero-Junio). Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/804>. Revisado el 13 de noviembre de 2024.
- Lomas, C. (1994): "La educación lingüística y literaria". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 1. Graó. Barcelona.

López, J. (2017). "Los derechos LGBT en México: Acción colectiva a nivel subnacional". *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, No. 104 (Julio-Diciembre 2017), pp. 69-88. Recuperado de: <https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/1259/20230303-los-derechos-lgbt-en-mexico-accion-colectiva-nivel-subnacional.pdf>. Revisado el 16 de enero de 2024.

LXIV Legislatura. (2021). v20767. Disponible en <https://www.congresoazac.gob.mx/64/v20767>. Revisado el 03 de febrero de 2024.

Martínez, A., & Mirc, A. (2014). "Diversidad sexo-genérica: impacto en la subjetividad infantil". *Revista Niños, menores e infancias*, Núm. 10. Universidad Nacional La Plata. Recuperado de: <https://revista.idn.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/trabajosyproducciones/121-diversidad-sexo-generica-impacto-en-la-subjetividad-infantil>. Revisado el 4 de mayo de 2024.

Martínez, E., & Robles, A. (2019). "Los retos de la educación superior en México frente a la diversidad sexual". *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Vol. 24, Núm. 3, pp. 155-172. Recuperado de: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Revisado el 11 de septiembre de 2023.

Martínez, D. (2018). *De Oscar Wilde a Harry Potter: Un canon de diversidad sexual en las novelas juveniles de temática LGTBIQ. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 52-65. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2726>

Méndez, R. (2021). *La interacción verbal como competencia en el marco de la formación integral en el nivel medio superior. Estudio de caso del alumnado de tercer semestre de la Unidad Académica Preparatoria, Programa II Ciclo Escolar 2019-2020*. [Tesina de maestría]. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2286/1/Tesina%20final%20Romina_12_04_2021.pdf. Revisado el 21 de agosto de 2024.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>. Revisado el 11 de septiembre de 2023.

Metrio, W. (2023). *La Literatura como Estrategia Pedagógica para Visibilizar las Identidades de Género y Orientaciones Sexuales Diversas* [Trabajo de grado]. Colombia: Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.

Disponible en <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/3684>. Revisado el 28 de febrero de 2024.

Metrópolis. (2019). *Guía para la incorporación de la interseccionalidad en las políticas de diversidad sexual y género*. Uruguay. Disponible en: <https://www.metropolis.org/sites/default/files/resources/Gu%C3%ADa-interseccionalidad-pol%C3%ADticas-diversidad-sexual-genero.pdf>. Revisado el 4 de mayo de 2024.

Munguía, M. (2015). "Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro". *Revista de Ciencias sociales y Humanidades*, Núm. 79, pp. 67-85. Disponible en: <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/82/166>. Revisado el 6 de mayo de 2024.

Nieto, F. (2022). "Escuela, literatura y homosexualidad. Notas sobre dispositivos para la circulación de ficciones disidentes". *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 19, 164-178. Resistencia, Argentina, UNNE. ISSN 2684-0499. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.30972/clt.0196216>. Revisado el 11 de mayo de 2024.

Ocampo, A., Moreno, Y., Dinis, N., Sánchez, M., Penna, M., & Platero, L. (2019). *Pedagogías Queer*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación. Chile. Disponible en: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/32.pdf>. Revisado el 5 de mayo de 2024.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), & Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED), & Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), & Yaaj México. (2019). *Guía de referencia para profesionales de la salud mental en el combate a los ECOSIG (Esfuerzos para Corregir la Orientación Sexual y la Identidad de Género)*. Disponible en: <https://www.unodc.org/lpomex/uploads/documents/Campanas/JusticiaSinDiscriminacion/1. UNODC - Nada que curar - Guia de referencia en el combate a los Esfuerzos para Corregir la Orientacion Sexual e Identidad de Genero terapias de conversion.pdf>. Revisado el 26 de enero de 2024.

Olivera, M. E. (2012). *¿Hay homofobia en la literatura?*. En *Homofobia: Laberinto de la ignorancia*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. Recuperado de: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5056673>

Olmos, J. (2019). *La letra con cine entra: el cine como recurso didáctico para la enseñanza del análisis narrativo en la materia de literatura en el nivel medio*

- superior. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM. Disponible en: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3526305>. Revisado el 19 de mayo de 2024.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf. Revisado el 19 de mayo de 2024.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). *Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género*. Recuperado de http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf. Revisado el 11 de septiembre de 2023.
- Ortiz, C. (2016). "La modernidad de la educación y opción sexual de libertad total: Lo queer". *Revista de Estudios de Juventud*. Núm. 111, pp. 43-55. Disponible en: https://www.injuve.es/sites/default/files/revista111_cap3.pdf. Revisado el 10 de febrero de 2024.
- Preciado, B. (2003). "Multitudes Queer, notas para una política de los anormales". *Revista Multitudes*. Núm. 12. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/06/multitudes-queer-notas-para-una-politica-de-los-anormales-un-texto-de-beatriz-preciado/>. Revisado el 10 de febrero de 2024.
- Rojas, A. (2006). "La enseñanza de la literatura: ¿un proceso dialógico?". *Educere*, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 645-650. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400010&lng=es&tlng=es. Revisado el 25 de mayo de 2024.
- Rosales, E. (2012). *Leer literatura en el bachillerato: de la resistencia al placer: estrategias didácticas para generar un entorno en el aula que propicie la lectura placentera de literatura en alumnos de la materia de Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación I del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*. (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 6 de septiembre de 2023, de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/95717>.
- Rotger, P. (2021). *Teaching gender and sexual diversity through literature in the EFL classroom*. (Tesis de Maestría). Palma, España: Universidad de las Islas Baleares.

Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Los libros de la Catarata.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de estudio de la formación socioemocional*. Gobierno de México. Disponible en https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/07/3gYkkkTzu5-programa_formacion_socioemocional-19%20080724.pdf. Revisado el 5 de septiembre de 2025.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Educación integral en sexualidad y género. Ámbito de la formación socioemocional*. Gobierno de México. Disponible en <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/2X9jqo3tc2-Progresiones-de-Aprendizaje-EISYG-2.pdf>. Revisado el 5 de septiembre de 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Plan estratégico SEP 2021*. Gobierno de México. Disponible en <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/PlanSEP0-23anios.pdf>. Revisado el 24 de febrero de 2024.

Solé, I. (2012). "Competencia lectora y aprendizaje". *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 43-61 (1022-6508) - OEI/CAEU. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>. Revisado e 19 de mayo de 2024.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México. Disponible en <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>. Revisado el 24 de febrero de 2024.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2019b). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS)*. Gobierno de México. Disponible en <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Documento%20base%20MCCEMS.pdf>. Revisado el 24 de febrero de 2024.

Suplemento al Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (2006). *Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación en el Estado de Zacatecas*. México. Disponible en <https://www.congresozaq.gob.mx/64/ley&cual=113>. Consultado el 03 de febrero de 2024.

Torres, A. (2023). "Hacia una teoría crítica de la inclusión. Una revisión política y filosófica de la noción de otredad". *Revista Latinoamericana De Estudios*

- Educativos*, 53(2), 15–38. Disponible en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.553>. Revisado el 5 de mayo de 2024.
- Unidad Académica Preparatoria (UAP-UAZ). (2024). *Actualización del Plan de Estudios de la Unidad Académica Preparatoria*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1Z5tFhKanLdwHunFHLv4H50dpCO4DMBA3/view>. Consultado el 01 de septiembre de 2024.
- Unidad Académica Preparatoria (UAP-UAZ). (2023). *Antología de Taller de Lectura y Redacción: cuarto semestre*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Consultado el 08 de febrero de 2025.
- Unidad Académica Preparatoria (UAP-UAZ). (2022a). *Proceso de Autoevaluación del Nivel Medio Superior Universitario 2022*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <https://sites.google.com/uaz.edu.mx/pirnmsu/etapa-2>. Consultado el 01 de septiembre de 2024.
- Unidad Académica Preparatoria (UAP-UAZ). (2022b). *Ruta Metodológica General para el Proceso Integral Reforma NMSU 2022-2023*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1gHfhwfWVBTTrtEitTKYIX6LI70P63UZVg/view>. Consultado el 30 de agosto de 2024.
- Unidad Académica Preparatoria (UAP-UAZ). (2021). *Plan de Desarrollo Unidad Académica de Preparatoria 2021-2025*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <https://uap.uaz.edu.mx/node/200>. Consultado el 13 de noviembre de 2024.
- Unidad Académica Preparatoria (UAP-UAZ). (2013). *Programa de Taller de Lectura y Redacción*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Unidad Académica Preparatoria (UAP-UAZ). (1993). *Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <https://uap.uaz.edu.mx/node/20>. Revisado el 14 de noviembre de 2024.
- Unidad de Transparencia. (28 de mayo de 2025). *Solicitud vía transparencia a la UAP-UAZ* [Respuesta a solicitud de acceso a la información]. Universidad Autónoma de Zacatecas
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2022). *Glosario de las diversidades sexogenéricas. LGBTIQ+*. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1XfP_C2fzWFpsuhCMIGOUUp54FzSYXPoET/view. Consultado el 19 de febrero de 2025.

- Valadez, D. (2019). *Análisis y propuesta con perspectiva de género para la materia de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria*. (Tesis de Maestría). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de <http://hdl.handle.net/11191/7533>.
- Vázquez, A. (2021). "Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones". *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, Vol. 7. Disponible en <https://doi.org/10.24201/reg.v7i1.615>. Revisado el 25 de enero de 2024.
- Weiss, E. (2012). "La educación media superior en México ante el reto de su universalización". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pd. Revisado el 5 de mayo de 2024.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2014). "Textos literarios para la prevención del acoso". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 5, Núm. 1, pp. 313-318. Recuperado de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.688>. Revisado el 23 de enero de 2024

ANEXOS

Anexo A: Guía de categorías e indicadores.Estructura curricular

Fecha: _____

Coordinador: _____

Relator: _____

AREA	ETAPA DE FORMACIÓN	SEMESTRE	ASIGNATURA	ASIGNATURAS ANTECEDENTES	ASIGNATURAS PRECEDENTES

PARTE 1. ACTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

Asegurarse de que el contenido educativo sea relevante, efectivo y alineado con los objetivos institucionales y las necesidades de los estudiantes.

Consideren los siguientes aspectos:

	CATEGORÍAS	INDICADORES	OBSERVACIONES	PREGUNTAS GUÍA	SI	NO
1	Análisis de la Malla curricular					
2	Relevancia y Actualidad del Contenido	Avances en la Disciplina	El contenido refleje los últimos avances y tendencias en el campo de estudio.	¿Es actualizado?		
		Nombre de la asignatura	Revisar su pertinencia y análisis comparativo.	¿Es acorde con los avances de la disciplina?		
				De acuerdo con la revisión de los insumos, ¿la asignatura sigue siendo pertinente para la formación del estudiante?		
				¿Guarda relación con otras asignaturas en la malla curricular?		
				¿Es necesario cambiar el nombre y contenidos de la asignatura?		
		Relevancia para los estudios del nivel superior	Considera los conocimientos demandados por el nivel superior.	¿Los considera?		
3	Objetivos de Aprendizaje	Claridad y Pertinencia	Deben ser claros y específicos. ¿Qué?, ¿para qué?	¿Qué? (¿Qué se desea lograr?)		
				¿Para qué? (Explica la razón o el propósito del objetivo)		
		Resultados Esperados	Qué se espera que los estudiantes sepan y puedan hacer al			

			finalizar la materia.			
4	Metodologías de Enseñanza	Enfoque Pedagógico	Incorpora metodologías activas y centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías educativas.	Las estrategias de enseñanza: ¿Integran metodologías activas y centradas en el estudiante? Describa ¿Cuáles?		
		Innovación	Considera la inclusión de nuevas tecnologías y herramientas de enseñanza	Describa ¿Cómo integra las TIC?		
5	Estructura y Carga Horaria	Teoría y práctica	Asegura un balance adecuado entre teoría y práctica, y una carga horaria que permita una profundización suficiente en los temas.	¿Existe equilibrio teoría – práctica?		
		Carga horaria	Considerar la formación integral del estudiante e incluir asignaturas electivas (optativas) que permitan dicha formación.	¿La carga horaria permite al estudiante desarrollar otras actividades? ¿Es conveniente dividir la carga horaria y agregar materias electivas?		
6	Evaluación	Métodos de Evaluación	Implementa una variedad de métodos de evaluación, como exámenes, trabajos prácticos, proyectos y presentaciones	Describa ¿Cuáles métodos de evaluación?		
		Retroalimentación Continua	Asegura que los estudiantes reciban retroalimentación continua y constructiva para mejorar su aprendizaje.	Describa ¿Cómo?		
7	Interdisciplina y vinculación	Interdisciplina	Fomenta la colaboración con otras disciplinas para enriquecer el contenido de la materia.	Presentar esquema con relaciones de apoyo a otras asignaturas		
		Vinculación	Considera la posibilidad de colaboraciones con empresas, organizaciones y otras instituciones educativas (movilidad).	¿Considera la posibilidad de colaboraciones con empresas, organizaciones?		
				¿otras instituciones educativas?		

8	Habilidades y actitudes	Habilidades	Desarrolla las habilidades y actitudes específicas de la materia como las transversales, como el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración.	¿Qué habilidades?		
		Actitudes		¿Qué actitudes?		
9	Recursos y Materiales:	Actualización de Bibliografía	Revisar y actualizar la bibliografía y los recursos educativos utilizados.	Las referencias y bibliografía ¿son actualizadas? (últimos 5 años)		
		Acceso a Recursos	Asegurar que los estudiantes tengan acceso a los materiales y recursos necesarios.	¿Es posible acceder a los recursos?		
10	Perfil de egreso	Perfil de egreso	¿Qué aporta al perfil de egreso?			

Fuente: UAP-UAZ. (2024). Guía de categorías e indicadores: estructura curricular.

Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en:

<https://docs.google.com/document/d/1HkdmPrkCsNXE67Vz8dqJt99UKXNm9p-J/edit>

Anexo B: Encuesta aplicada a docentes



Encuesta a docentes de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ)

Objetivo: Evaluar las percepciones del profesorado sobre la vigencia de los contenidos de *Taller de Lectura y Redacción* y su relación con la diversidad sexogenérica, así como sus expectativas respecto a la reforma curricular en construcción.

Aviso de consentimiento informado: La participación en esta encuesta es completamente voluntaria. Al responder, se considera que usted otorga su consentimiento informado para que sus respuestas sean utilizadas con fines estrictamente académicos y de investigación, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de su identidad. Los datos recolectados no se emplearán con propósitos ajenos a los señalados y serán tratados conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

1. Datos generales

¿En qué plantel de la UAP-UAZ ejerces tu labor docente?

¿Cuántos años llevas enseñando *Taller de Lectura y*

Redacción en la UAP-UAZ?	
2. Vigencia de los contenidos	
¿Consideras que los contenidos actuales de <i>Taller de Lectura y Redacción</i> reflejan las realidades y necesidades del estudiantado respecto a la diversidad sexogenérica?	• Sí
	• No
¿Por qué?	
3. Conexión con la diversidad sexogenérica	
¿Crees que los contenidos de la asignatura permiten un espacio adecuado para reflexionar sobre la diversidad sexogenérica?	• Sí
	• No
Explica tu respuesta con ejemplos, si es posible.	
4. Reforma curricular (en desarrollo)	
En relación con la reforma curricular en construcción, ¿crees que permitirá mayor flexibilidad para abordar temas de diversidad sexogenérica en la asignatura?	• Sí
	• No
	• No lo sé
¿Cuáles son tus expectativas respecto a esta reforma en términos de flexibilización de contenidos?	
5. Inclusión de materiales y obras	
¿Incluyes en tu programa lecturas o materiales que aborden explícitamente la diversidad sexogenérica?	• Sí
	• No
Si es afirmativo, ¿qué obras o autores mencionas en clase?	
6. Reflexión del estudiantado	
¿Cómo reacciona el estudiantado ante los contenidos que abordan la diversidad sexogenérica?	• Reflexionan de manera crítica
	• No muestran interés
7. Identificación de estudiantes disidentes o no binaries	
¿Has identificado a estudiantes que se identifiquen como disidentes o no binaries en tus clases?	• Sí
	• No
¿De qué manera tales estudiantes interactúan con los contenidos de la materia relacionados con la diversidad sexogenérica?	
8. Formación docente	
¿Has recibido capacitación u orientación para enseñar	• Sí

contenidos relacionados con la diversidad sexogenérica en <i>Taller de Lectura y Redacción</i> ?	• No
Si es afirmativo, ¿consideras que dicha capacitación es suficiente?	
9. Necesidad de abordar la diversidad sexogenérica	
En tu opinión, ¿es necesario que <i>Taller de Lectura y Redacción</i> incluya más contenidos específicos sobre diversidad sexogenérica?	• Sí
	• No
Justifica tu respuesta.	
10. Desafíos y propuestas	
¿Cuáles son los principales desafíos para integrar temas de diversidad sexogenérica en la enseñanza de <i>Taller de Lectura y Redacción</i> ?	
¿Qué cambios propondrías en la materia para abordar mejor esta temática, considerando la próxima reforma curricular?	

Fuente. Elaboración propia en validación conjunta con directora de tesis

Anexo C. Solicitud vía transparencia a la UAP-UAZ



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL

**COORDINACIÓN DE
CONTRALORÍA INTERNA**

Zacatecas, Zac. a 28 de mayo de 2025

Solicitante: "Observatorio DDHH"
Presente.

En atención a su solicitud de acceso a la información con número de folio 320596825000041, recibida a través de la Plataforma Nacional de Transparencia, con fundamento en el artículo 6 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 29 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, así como de los artículos 4, 23 y 29 fracciones II y V, de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Zacatecas, se proporciona respuesta, según lo solicitado.

Se le informa que la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" (UAZ) ha demostrado históricamente un firme compromiso con el bienestar y el desarrollo de la sociedad zacatecana. Esta vocación social se manifiesta en acciones orientadas a ampliar el acceso a la educación, con especial atención a los sectores más vulnerables.

La Unidad Académica Preparatoria (UAPUAZ), mantiene un firme compromiso con el acceso equitativo a la educación. En concordancia con este principio, se sostiene una política de "cero rechazo", permitiendo el ingreso a todos los aspirantes que cumplen con los requisitos académico – administrativos correspondientes.

Los principios perseverantes de los planes y programas se rigen por una misión centrada en la formación de ciudadanos competentes y con compromiso social, y una visión que proyecta a la UAPUAZ como una institución pública de excelencia, moderna y humanista. Estos principios garantizan la inclusión, la paridad de género y el respeto a los derechos humanos.

Aunque se han logrado avances en la mejora de espacios educativos, la infraestructura actual de la UAPUAZ, con poco más de 10,500 estudiantes en distribuidos en 17 planteles, enfrenta desafíos importantes. La cobertura básica de servicios, como sanitarios, es aún limitada, por lo que se continúa trabajando para su expansión y adecuación.

Por consecuencia la inclusión de la comunidad LGBTQ+, en la UAPUAZ se trabaja activamente en la promoción de ambientes seguros, libres de discriminación por orientación sexual o identidad de género. Las acciones incluyen; gestión institucional de espacios incluyentes (como baños neutros), de igual forma, no se discriminan ingresos, permanencias ni egresos por razones no académicas, y en congruencia con lo anterior, no se recolectan datos que comprometan la privacidad de estudiantes LGBTQ+.

Tocante a los mecanismos de atención y protección. La UAZ y por ende la UAPUAZ, cuenta con la defensoría de los derechos universitarios, instancia responsable de atender quejas y denuncias entre otras no menos importantes, relacionadas con discriminación o violencia, incluyendo aquellas por orientación sexual o identidad de género. Esta tarea se refuerza con la atención que brindan los respectivos responsables de programa y equipos administrativos en cada uno de los 17 planteles.

FO-CIN.01-15

Consortio de
Universidades
Mexicanas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
Campus UAZ Siglo XXI, Torre de Rectoría, 1er piso; carretera Zacatecas-Guadalajara, Kilómetro 6, Ejido La Escondida, CP. 98160
Tel. (492) 9256 690 ext. 1900 Correo Electrónico: coninterna@uaz.edu.mx



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL

**COORDINACIÓN DE
CONTRALORÍA INTERNA**

Respecto de incorporación curricular del tema de la inclusión, así como, de diversidad, discriminación e inclusión están integradas en el plan de estudios de la UAPUAZ en sus tres fases: inducción; se abordan conceptos fundamentales, profundización; análisis crítico y contextualizado, especialización; enfoque disciplinar en áreas clave.

Derivado de lo anterior, la flexibilidad curricular y la libertad de cátedra permiten a las y los docentes abordar contenidos sobre diversidad sexual y de género, respetando los objetivos formativos de cada asignatura.

En cuanto a la capacitación docente la UAPUAZ, ha implementado en los últimos años diversos cursos y talleres con el firme propósito de visibilizar diversos temas de actualidad entre otros no menos importantes, perspectiva de género, derechos humanos y desarrollo socioemocional. Es de primordial importancia señalar que estas actividades están documentadas y disponibles en el sitio oficial de la UAPUAZ. Para conocer los detalles precisos de estas iniciativas, así como de otras actividades relevantes, la administración 2021 - 2025 en su compromiso de transparencia tiene en línea (<https://uap.uaz.edu.mx/>) un conjunto de documentos que guían el actuar de la UAPUAZ, de igual forma, se pueden consultar los informes institucionales que han sido presentados a la comunidad escolar de la UAPUAZ y están disponibles en línea. (<https://uap.uaz.edu.mx/node/58>)

Para garantizar el bienestar integral de las diferentes comunidades escolares y en particular del nivel medio superior universitario, la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y la UAPUAZ, pone a su disposición diversas instancias tanto académicas como administrativas, servicios de apoyo a la comunidad escolar de la UAPUAZ cuenta con recursos institucionales especializados: como, el CASE (Centro de Aprendizaje y Servicios Estudiantiles), el CENPOV (Centro de Orientación Psicológica y Vocacional), la atención de Psicólogos en los 17 planteles de la UAPUAZ y del Centro de Intervención y Servicios Psicológicos (Psicología UAZ), en todos estas áreas académicas - administrativas se brinda atención psicológica, orientación vocacional y acompañamiento socioemocional.

Sin otro particular por el momento, nos despedimos enviándole un cordial saludo.

Atentamente:
UNIDAD DE TRANSPARENCIA
CONTRALORIA INTERNA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS.

FO-CIN.01-15

 **Consorcio de
Universidades
Mexicanas**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
Campus UAZ Siglo XXI, Torre de Rectoría, 1er piso; carretera Zacatecas-Guadalajara, Kilómetro 6, Ejido La Escondida, CP. 98160
Tel. (492) 9256 690 ext. 1900 Correo Electrónico: coninterna@uaz.edu.mx

Fuente. Solicitud propia vía Plataforma Nacional de Transparencia

Anexo D. Transcripción de entrevista

Entrevistador: José Manuel Palma Márquez (JMP)

Entrevistada: E1, docente

JMP: Buenas tardes, E1. Estoy grabando esta entrevista para analizar las respuestas en el marco de mi investigación. El objetivo es comprender las experiencias de las diversidades sexo-genéricas y expresiones de género no binarias frente al bullying homofóbico en la Preparatoria II de la UAZ. ¿Estás de acuerdo con que grabe la conversación?

E1: Sí, no hay problema.

JMP: Perfecto. Primera pregunta: ¿Has presenciado o escuchado sobre casos de bullying relacionados con la orientación sexual o la expresión de género? Si es así, ¿podrías describir un ejemplo sin identificar a las personas involucradas?

E1: Sí, he sido testigo de varios casos donde estudiantes de diversidades sexo-genéricas han enfrentado acoso escolar por su orientación sexual o expresión de género. Un caso que me marcó ocurrió en la Preparatoria II, hace unos dos o tres años. Un estudiante trans y una chica cis, que mantenían una relación, fueron expuestos al escarnio público por mostrar afecto, como tomarse de la mano o besarse, en un pasillo cerca de la biblioteca. Las autoridades escolares convocaron a los padres de ambos, y los de la chica, que desconocían su orientación, la sacaron del clóset de manera forzada, violentando su derecho a vivir libremente su sexualidad. Además, los responsables del programa escolar hicieron comentarios despectivos sobre su apariencia física, ejerciendo una autoridad irresponsable y violenta. Aunque se logró un acuerpamiento por parte de la colectiva de la Prepa 2 para visibilizar estas violencias, los padres de la chica la retiraron de la escuela, justificándose con normativas que no aplicaban. Fue un caso claro de discriminación y violencia homofóbica.

JMP: Qué lamentable. Segunda pregunta: Desde tu perspectiva, ¿qué formas de bullying homofóbico son más comunes en el entorno escolar?

E1: La forma más común es el bullying psicológico, especialmente a través de la violencia verbal. En los pasillos y aulas de la Preparatoria II se escuchan comentarios y chistes homofóbicos, lesbofóbicos y transfóbicos, tanto de estudiantes como, en menor medida, de docentes. Aunque la violencia física también ocurre, no es tan frecuente, pero ninguna forma de violencia es leve. El personal administrativo, como los trabajadores del SUAZ, muestra mayor sensibilidad, ya que han solicitado capacitaciones para tratar con estas poblaciones, lo que indica un mejor nivel de empatía en comparación con el cuerpo docente o los estudiantes.

JMP: Entiendo. Tercera pregunta: ¿Crees que ciertos grupos de estudiantes son más vulnerables a este tipo de bullying? ¿Por qué?

E1: Sí, los estudiantes con expresiones de género no binarias o que rompen con la heteronorma son particularmente vulnerables. En la Preparatoria II, los chicos con expresiones femeninas ya sean cis, no binarios o trans, enfrentan más violencia que las

chicas con comportamientos considerados masculinos. Esto se debe a un sesgo de género profundamente arraigado, influenciado por el patriarcado y el sexismo, que castiga cualquier desviación de las normas binarias. Detalles como el vestuario, el tono de voz o los gestos generan rechazo o burla, especialmente en contextos escolares donde aún persisten prejuicios sobre lo que se considera “diferente”.

JMP: Pasando al segundo bloque, quisiera explorar el tema de la capacitación docente. ¿Has recibido alguna capacitación sobre diversidad sexual, identidad de género o prevención de bullying homofóbico? Si es así, ¿qué tan útil la consideras? Si no, ¿crees que sería necesaria?

E1: La capacitación docente en estos temas es mínima y problemática. Aunque pertenezco a una disidencia sexual, mi formación ha sido mayormente autodidacta, fuera de las instituciones educativas, que suelen reproducir discursos heteronormativos. En la Preparatoria II, los docentes son los más renuentes a capacitarse. He participado en la organización de cursos y talleres, pero la asistencia de profesores y administrativos es baja. Muchos docentes que se identifican como aliados carecen de una narrativa sólida o formación teórica, limitándose a compartir experiencias personales sin profundidad. Esto perpetúa prejuicios y dificulta la prevención del bullying homofóbico. La capacitación es absolutamente necesaria, pero no garantiza un cambio si no hay compromiso genuino.

JMP: Gracias por la claridad. ¿Qué estrategias o acciones has implementado, si las hay, para prevenir o intervenir en casos de bullying homofóbico en tu aula o en la escuela?

E1: Cada semestre ofrezco cursos y diplomados gratuitos, enfocados en estudiantes de disidencias sexo-genéricas, quienes muestran gran interés y formación autodidacta. He colaborado con asociaciones para implementar estas iniciativas, apoyándome en facultades como Psicología y Ciencias de la Salud, donde hay mayor presencia de estas poblaciones. Sin embargo, los intentos de profesionalización institucional, como en escuelas de verano, fracasan por falta de aforo docente. Un caso concreto fue el de un docente de educación física que discriminó a un estudiante no binario por su vestimenta, alegando riesgos inexistentes. Esto refleja una homofobia internalizada. Aunque he impulsado conferencias y talleres, la participación docente es escasa, lo que limita el impacto de estas estrategias.

JMP: Finalmente, ¿qué obstáculos enfrentas como docente para abordar este tipo de situaciones en el entorno escolar?

E1: El principal obstáculo es que el respeto a los derechos sexuales y reproductivos depende de la buena voluntad de las autoridades, cuando debería ser una obligación institucional. En la Preparatoria II y otras unidades de la UAZ, he encontrado resistencia a visibilizar la diversidad, como cuando propuse colocar placas de “espacios libres de discriminación”. Muchas instituciones temen señalar explícitamente la presencia de poblaciones diversas, lo que refleja miedo o vergüenza social. Además, la falta de asistencia docente a capacitaciones perpetúa la ignorancia y los prejuicios. Aunque hay apoyo estudiantil, sin un compromiso institucional sólido, el cambio es lento. La sensibilización debe ir más allá de talleres y enfocarse en fomentar valores humanos y

empatía.

JMP: Tu labor es admirable, Krystal. No es fácil mediar entre la vida personal, laboral y este compromiso. Tu trabajo impacta a generaciones y promueve un coaprendizaje valioso. Gracias por compartir tus experiencias.

E1: Gracias, José. El coaprendizaje es fundamental. En Zacatecas, hemos avanzado, pero aún hay mucho por hacer. La visibilidad de personas diversas en roles profesionales es clave para que las juventudes vean que otros imaginarios de vida son posibles. Aplaudo estos espacios de diálogo.

JMP: Totalmente. Aquí termino la grabación. ¡Gracias por tu tiempo!

E1: Gracias a ti.

Anexo E: Canon sexogenérico de la literatura

Título	Autora/autor	Año	Género	Temática
<i>La estatua de sal</i>	Salvador Novo	1945	Novela	Gay
“El casado” y “Raquel Rivadeneira” en <i>Galería de Títeres</i>	Pita Amor	1959	Cuento	Gay/Lésbico
<i>El vampiro de la colonia Roma</i>	Luis Zapata	1979	Novela	Gay
<i>Ojos que da pánico soñar</i>	José Joaquín Blanco	1979	Ensayo	Gay
<i>Poemas al Desconocido, Poemas a la Desconocida</i>	Silvia Tomasa Rivera	1984	Poesía	Lésbico
<i>Corramos libres ahora</i>	Rosamaría Roffiel	1986	Poesía	Lésbico
<i>Lunas</i>	Sabina Berman	1988	Poesía	Lésbico
<i>Los gallos salvajes</i>	Hugo Argüelles	1989	Teatro	Gay / Bisexual
<i>Dos mujeres</i>	Sara Levi Calderón	1990	Novela	Lésbico
<i>Poesida</i>	Abigael Bohórquez	1991	Poesía	Gay / VIH
<i>Cuaderno de amor y desamor (1968-1993)</i>	Nancy Cárdenas	1993	Poesía	Lésbico
<i>Cantar del Marrakech</i>	Juan Carlos Bautista	1993	Poesía	Gay
<i>La ruta del hielo y de la sal</i>	José Luis Zárate	1998	Novela	Gay
<i>Por debajo del agua</i>	Fernando Zamora	2002	Novela	Gay
<i>Triángulo de amor y muerte</i>	Fernando Zamora	2004	Poesía	Gay
<i>Antología de la poesía homoerótica</i>	Sergio Téllez-Pon (Compilador)	2006	Poesía	Gay
<i>Pulpo en su tinta y otras formas de morir</i>	Will Rodríguez	2007	Cuentos	Gay
<i>Carta a mi padre</i>	Irina Echeverría	2008	Epistolar	Trans
<i>Temporada de caza para el león negro</i>	Tryno Maldonado	2009	Novela	Gay
<i>Travesti</i>	Carlos Reyes Ávila	2009	Novela	Trans
<i>Que se abra esa puerta</i>	Carlos Monsiváis	2010	Ensayo	LGBTQ+
<i>Cuerpo de mi soledad</i>	Artemisa Téllez	2010	Poesía	Lésbico
<i>Contarte en</i>	Elena Madrigal	2010	Cuentos	Lésbico

<i>lésbico</i>				
<i>No recuerdo el amor sino el deseo</i>	Sergio Téllez-Pon	2013	Poesía	Gay
<i>Tengo que morir todas las noches</i>	Guillermo Osorno	2014	Novela	Gay, contracultura
<i>Crema de vainilla</i>	Artemisa Téllez	2015	Novela	Lésbico
<i>Fotografías instantáneas</i>	Artemisa Téllez	2016	Cuentos	Lésbico
<i>Temporada de huracanes</i>	Fernanda Melchor	2017	Novela	Bisexual / Trans
<i>Cangrejo</i>	Artemisa Téllez	2017	Poesía	Lésbico
<i>Oaxaca-trans: historias de vida</i>	Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad Oaxaca A.C.	2020	Testimonio	Trans
<i>Un tanto para las dos</i>	Mimi L. Soberano	2023	Novela	Lésbico
<i>Todo lo que tengo que decir sobre el amor</i>	Tiago Aguilera	2025	Cuentos	LGBTQ+

Fuente. Elaboración propia