

La pedagogía feminista y la experiencia de la lectura: ejes de la enseñanza de la literatura con perspectiva de género

Arlett Cancino Vázquez

Antecedentes y problematización

La cultura patriarcal que envuelve al sistema educativo propicia que en él persistan injusticias de género durante el proceso de enseñanza aprendizaje; se discrimina a la mujer por medio de contenidos y prácticas pedagógicas que reproducen ideologías sexistas. Esta discriminación se da a través de currículos sesgados con planes y programas de estudio donde se priorizan figuras masculinas y se invisibilizan los logros de mujeres. También se ofrece una orientación vocacional estereotipada con la que las mujeres son conducidas a carreras feminizadas como enfermería, psicología y educación; mientras que los hombres son alentados hacia carreras STEM: ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas.

Prevalecen dinámicas sexistas y acoso en el aula; por un lado, se da mayor atención e interacción con los estudiantes y, por el otro, se generan micromachismos o prácticas como: *mansplaining* cuando un hombre explica, de manera condescendiente y paternalista, a una mujer algo que ella entiende y conoce; o *gaslighting*, manipulación en la que se cuestiona la cordura de una persona para desacreditar sus percepciones.¹

En ciertos contextos, el acceso a la educación es desigual, pues las mujeres tienen que cumplir con expectativas familiares patriarcales que priorizan roles de género: responsabilidades domésticas, matrimonio, maternidad, cuidados, etcétera. Asimismo, en las aulas se enseña a partir de una epistemología hegemónica; es decir, que la forma en como las y los alumnos aprehenden el mundo está dominada por un pensamiento occidental patriarcal, generando una visión única, universal y «verdadera» de la ciencia y la razón, lo que evidencia que el cono-

cimiento científico está sesgado por intereses y relaciones de poder.²

Para combatir esta situación, una de las intenciones más importantes de la educación contemporánea es la de formar un alumnado crítico y reflexivo de su contexto para lo que se han generado mecanismos y acciones. Entre ellos se encuentran los objetivos cuarto y quinto de la Agenda 2030³ que buscan una educación equitativa, inclusiva y de calidad, además de lograr la igualdad entre los géneros.⁴ En México se han reformado las legislaciones educativas para incorporar el enfoque de género. La Ley General de Educación instituye que los planes y programas deben tener un enfoque de género;⁵ por su parte, en la Ley General de Educación Superior se habla de la transversalización de esta visión en funciones académi-

1 Tania Alonso, «El *mansplainin* ya no pasa desapercibido», párr. 6.

2 María Falconí Abad, «La epistemología feminista», p. 103.

3 Plan de acción global con 17 objetivos para transformar la realidad social del mundo en 2030.

4 ONU, «Objetivos y metas de desarrollo sostenible», s/f.

5 Diario Oficial de la Federación (DOF), Ley General de Educación: Presidencia de la República.

cas de enseñanza y menciona la incorporación de contenidos con esta perspectiva.⁶

No obstante, para la real transversalización de la perspectiva de género en el sistema educativo es imprescindible la transformación, actualización y renovación de las prácticas educativas de las y los docentes y que se retomen nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que den respuesta al entorno en el que vive el estudiantado. La transversalización del enfoque de género y la renovación de las prácticas educativas solo se puede conseguir con una epistemología y pedagogía feministas que permitan formar ese pensamiento crítico y trascender en la transformación de la sociedad del alumnado.

Epistemología y pedagogía feministas

La epistemología es la teoría que determina quién puede conocer o generar conocimiento, de qué clase, en qué circunstancias y cómo o a tra-

vés de qué pruebas las creencias son legitimadas. En nuestra vida diaria generamos conocimiento; a partir de una observación del entorno, evaluamos, teorizamos y decidimos; es decir, la epistemología (saber, aprender, entender, conocer a través del razonamiento y la palabra) es parte fundamental de nuestra construcción como seres humanos. La epistemología feminista aborda esos aspectos y analiza la manera cómo el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar. Su concepto central es que la persona que conoce, analiza, investiga, enseña y aprende está situada en un contexto, posee una situación de vida particular y, por lo tanto, el conocimiento que genera también es situado.⁷

Así la epistemología feminista subraya las concepciones dominantes y las prácticas de adquisición, atribución y justificación del conocimiento en las que de manera sistemática se ponen en desventaja a las

6 *Idem*.

7 Norma Blazquez Graf, «Epistemología feminista: temas centrales», pp. 22 y 28.

mujeres porque se les excluye, se les niega que tengan autoridad epistémica, se denigran sus estilos y modos cognitivos; además se producen teorías que las representan como inferiores o desviadas con respecto al modelo masculino o que invisibiliza sus actividades e intereses.⁸

Desde esta visión, lo que se escoge para observar en una investigación feminista puede diferir de las elecciones que hace una persona con un punto de vista masculino, por ello esta postura hace una crítica a los marcos de interpretación de la observación, pues considera que las teorías del conocimiento se sustentan en una visión del mundo androcéntrica, se enseña a observar solo los rasgos de los seres vivos y sociales que interesan a los hombres. Esta adquisición del conocimiento se ha hecho, sobre todo, por hombres de clases privilegiadas, lo que ha impactado en la práctica y desarrollo de la objetividad, puesto que tradicionalmente se asume que usar el método científico asegura que los valores personales y culturales de quien investiga no in-

tervienen en el modo que se hace y/o adquiere conocimiento; no obstante, sus prejuicios (valores culturales y personales) están presentes y afectan todas las etapas epistemológicas.

Desde la epistemología feminista se critica la objetividad como medio patriarcal de control, desapego emocional y suposición de que el mundo puede ser observado de forma externa a la conciencia de las personas. Apela a una «objetividad fuerte» donde quien investiga se coloca en el mismo plano que los objetos del conocimiento.

El feminismo ha mostrado cómo es que las grandes teorías que proclaman la universalidad son parciales y se basan en normas masculinas, en lugar de ser representaciones inclusivas de toda la humanidad. Lo que parece ser universal, frecuentemente se basa solo en una pequeña porción de la población.⁹

En síntesis, la epistemología feminista analiza la influencia de las concepciones y normas de género en

8 *Ibid.*, p. 22.

9 *Ibid.*, pp. 27-28.

la producción del conocimiento; su intención es identificar las maneras en que ese conocimiento discrimina a las mujeres al limitar su participación, representarlas y justificarlas como inferiores.¹⁰ Demuestran que las mujeres han estado ausentes de la generación del conocimiento, como sujetos cognoscentes o como sujetos del conocimiento; que los espacios, cotidianidad y acciones de las mujeres no son considerados relevantes para la investigación científica y que cuando se incluyen se abordan desde estereotipos y prejuicios de género, construyendo imaginarios sobre ellas que esencializan y justifican su rol sociocultural.

De la mano con lo anterior, la pedagogía feminista es una práctica educativa en la que se evidencian, desafían y combaten los sistemas de opresión y desigualdad. A través de ella, se fomenta la reflexión y pensamiento crítico sobre la manera cómo las estructuras educativas, sociales, políticas y económicas dan forma a nuestras vidas.¹¹ Reconoce

que la educación no es políticamente neutral, ya que existe un lazo entre el conocimiento y el poder,¹² y así se jerarquizan las relaciones entre quienes participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuestiona las epistemologías y metodologías educativas androcéntricas en miras de desmontar categorías dicotómicas desiguales que prevalecen en el sistema educativo y en las que se explica la realidad a partir de la oposición con lo otro: masculino/femenino, civilización/barbarie, razón/emoción, etcétera, en las que el primero excluye o ejerce superioridad sobre el segundo.

El punto es que las dicotomías son formas de construir relaciones sociales que facilitan la dominación social, por lo que se debe poner atención crítica al uso que se les da para organizar el entendimiento y el conocimiento.¹³

10 Falconí Abad, *op. cit.*, p. 103.

11 Ingrid Agud-Morell y Valeria Breull-Aranci-

bia, «Pedagogía crítica feminista para desafiar las injusticias de género en educación», párr. 3.

12 Cfr. bell hooks, *Enseñar a transgredir*.

13 Blazquez Graf, *op. cit.*, p. 24.

La pedagogía feminista tiene como objetivo último superar los imaginarios sobre los cuales se construyen las relaciones y prácticas sociales que legitiman las desigualdades de género. «Es una pedagogía de la subjetividad, de la libertad del pensamiento, es hacer de las experiencias vividas instrumentos para el cambio, sin perder de vista la dimensión histórica que la sostiene».¹⁴ En Latinoamérica tiene su origen en la educación popular, en la pedagogía liberadora de Paulo Freire y en la teoría feminista, por lo que tiene un significado decolonial, popular, de la alteridad, *queer*, abierto y flexible. Cuestiona elementos subjetivos y simbólicos, acción que el estudiantado necesita para transgredir normas y esquemas de opresión y poder construir su mismidad. «La pedagogía feminista es una pedagogía de la subjetividad, de la autonomía, de la transgresión, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma».¹⁵

14 Claritza J. Figueredo López, «La pedagogía feminista», p. 81.

15 Luz María Maciera Ochoa, «El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista», p. 162.

Desde estas visiones, busca crear conciencia de sí mismas en las mujeres a través de la autoidentidad y autoafirmación por medio de espacios educativos seguros donde puedan afirmarse al explorar su subjetividad e identificar críticamente su posición en el mundo, desafiando, con ello, las opresiones de género en las que viven. Por su parte, en los hombres, esta pedagogía fomenta una conciencia crítica acerca de las dinámicas de género, apela al desarrollo de la empatía al comprender las experiencias de las mujeres, busca que identifiquen los privilegios que el sistema patriarcal les otorga y cómo esto oprime a las mujeres.

En este sentido, la escuela debe entenderse como una comunidad de aprendizaje abierta, el aula como un lugar comunal donde la o el docente valora de manera genuina la presencia de todo el estudiantado, sin excepción, a través del entendimiento de su contexto familiar, de creencias, de estatus, etcétera, pues la adquisición del conocimiento debe tener relación en la forma como se vive. Asimismo, debe haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del

aula y que no solo el o la docente es responsable de ella.¹⁶

Se apela a pensar el aprendizaje desde un enfoque holístico, una pedagogía que hace hincapié en la totalidad, en la unión de mente, cuerpo y espíritu; pues, como lo menciona bell hooks,¹⁷ estudiantes, profesores y profesoras buscan el conocimiento de los libros, pero también cómo vivir en el mundo, estableciendo una conexión entre las prácticas de vida, sus formas de ser y su rol como profesor o profesora, alumna o alumno. Para conseguir este enfoque holístico, se debe estar dispuesto y dispuesta a compartir experiencias de vida y el profesorado debe dar el primer paso al vincular sus propias historias con debates académicos para mejorar la comprensión del material.

Problemáticas de la enseñanza de la literatura

La literatura es uno de los discursos culturales que más ha servido a la transformación de las realidades del

ser humano. Es una herramienta a través de la cual se han reflexionado entornos sociales y políticos para ofrecer una mejor comprensión de estos, pues configura y refleja ideologías y valores y participa de la forma como se institucionaliza la cultura por medio de la construcción del imaginario colectivo¹⁸ que contiene y proyecta.¹⁹ A través de ella la realidad se recrea en una dimensión ficcional por medio de un proceso en constante transferencia y retroalimentación, sobre todo, de proyección de lo que se vive y existe. Así es fácil comprender cómo a partir de la literatura se generan símbolos, arquetipos, temas cuya interpretación y asimilación moldean culturas, sociedades y las relaciones entre sus habitantes; aporta en la construcción de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, colectividad o época. En

¹⁶ Cfr. bell hooks, *op. cit.*

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Conjunto de representaciones, símbolos, valores, creencias y narrativas que comparte un grupo social, que estructura su percepción de la realidad y orienta sus prácticas culturales y sociales.

¹⁹ Teresa Colomer, «La didáctica de la literatura», p. 123.

estas ideas se sustenta la trascendencia de su análisis y enseñanza.

Como docentes reconocemos una serie de problemas a la hora de hablar de la enseñanza de la literatura. Por ejemplo, la selección de lecturas determinadas con base en criterios curriculares que están alejados de las realidades del estudiantado; la explotación desmedida de trabajos académicos en torno a los textos que no motivan el involucramiento del alumnado, puesto que no hablan de su experiencia de lectura o de su acercamiento personal a la obra; y la equiparación entre literatura e historia de la literatura, puesto que esta disciplina se enseña como una progresión cronológica de obras, autores, movimientos corrientes literarias que incentivan el aprendizaje memorístico.

En México, la enseñanza de la literatura está marcada por un método anacrónico que se origina en el siglo XIX. Además, los constantes cambios de modelos educativos intervienen en el seguimiento de actividades, objetivos o en una presencia clara de la literatura. Otro problema fundamental es conjuntar en una sola materia contenidos de gramática, literatura y comuni-

cación que generan confusión en el alumnado y profesorado que no sabe distinguir entre disciplinas y no reconoce su importancia. Asimismo, las pocas lecturas literarias incluidas en planes, programas y libros están desconectadas entre sí y conforme se avanza en educación básica la literatura se diluye.²⁰

Más importante aún, en la historia de la literatura y su enseñanza, el ángulo desde el que se escribe e interpreta el texto, así como la manera en que se enseña, simbólicamente han generado estereotipos de género ajenos a la existencia genuina de las mujeres, lo que determina pautas de comportamiento, actitudes y espacios «propios» de su sexo, pues se ha considerado como «buena literatura» obras, en su mayoría escritas por hombres, que muestran una visión universalista de la realidad. Así, a partir de la pedagogía feminista, resulta imprescindible crear nuevas estrategias de educación literaria que permitan que el alumnado

20 Martha Elena Munguía Zatarain, «Los caminos extraviados de la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro», p. 71.

cuestione y trasgreda esos esquemas simbólicos.

A finales de siglo pasado se reconoce la necesidad de repensar la literatura, así se apela a una visión funcional de su enseñanza y lectura. El surgimiento de una sociedad mucho más alfabetizada y con una fuerte presencia e influencia de medios audiovisuales e internet transforma los usos lectores y los mecanismos de creación del imaginario colectivo. La multiplicación de obras literarias y su énfasis en la intertextualidad en una sociedad de consumo propicia que la literatura se vea como un bien cultural de acceso libre, autónomo y diversificado.²¹

Surge un nuevo modelo didáctico, denominado de formación interpretativa, que sustituye la idea de transmitir datos y juicios de valor sobre las obras por una competencia literaria que debe desarrollarse. Esta nueva concepción reconoce el uso social y funcional de la literatura, para el que existe una relación cooperativa entre el texto y quien

lee y esto determina su enseñanza.²² Se cambia la enseñanza tradicional de la historia de la literatura por la importancia de formar lectores y lectoras competentes, ya no se trataba de transmitir información y juicios de valor sobre las obras.

La competencia literaria es la capacidad de las personas para comprender, analizar, crear y disfrutar textos al integrar conocimientos, actitudes y habilidades que permiten interactuar con el texto de forma crítica, creativa, reflexiva y contextualizada; implica relacionar las obras con contextos sociales y personales a través de una lectura profunda en la que se reconozcan convenciones literarias y se aprecie estéticamente el texto. En este sentido, leer y escribir son prácticas socioculturales; la lectura requiere decodificar, pero también percatarse del significado que cada comunidad le da a la palabra.²³

[...] la lectura es un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un

21 Colomer, *op. cit.*, p. 125.

22 *Ibid*, pp. 126 y 129.

23 Daniel Cassany, *Taller de textos*, p. 10.

tiempo y en un contexto particulares. La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución con el otro.²⁴

A partir de aquí la enseñanza de la literatura comienza a enfocarse en la experiencia individual del alumnado, en la intervención de su subjetividad en el proceso de lectura y su autonomía a la hora de leer.²⁵ Así, la o el lector son el eje de las reflexiones pedagógicas sobre este tema. Ya no interesa enseñar literatura como un conjunto de textos en una línea del tiempo, sino que se reconoce como parte del sistema humano con relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversos medios, entre ellos, el educativo.

24 Louise M. Rosenblatt, *La literatura como exploración*, p. 53.

25 Este nuevo enfoque se sustenta en las investigaciones de Rosenblatt, quien presta especial atención a la experiencia literaria, es decir, al proceso de la lectura y cómo se desencadena y se determina a partir de la recuperación de experiencias de vida de quien lee y de su situación y posición en el mundo.

Experiencia de la lectura literaria

No existe un proceso de lectura estándar o genérico, existen millones de posibles lecturas y, por tanto, millones de lectores y lectoras. Se pueden establecer similitudes entre procesos, pero en realidad existen innumerables *transacciones* independientes que cada lector o lectora establece con el texto. Desde este ángulo, la labor del profesor o profesora de literatura es generar interacciones/transacciones fructíferas entre las y los lectores individuales y las obras.²⁶

El término de *transacción* de Rosenblatt hace resonancia de la epistemología feminista al establecer que la o el conocedor, el conocimiento y lo conocido son elementos del mismo proceso, en el que cada uno condiciona y es condicionado; así, se considera al ser humano como un elemento más de la naturaleza en constante transacción con el ambiente y permite recuperar aspectos contextuales, sociales y subjetivos en miras de confrontaciones, cuestionamientos,

26 Rosenblatt, *op. cit.*, pp. 52-53.

en resumen, de la formación del pensamiento crítico en el estudiantado.

En este sentido, la lectura es una transacción que implica un lector o lectora y un texto, ambos se constituyen en los aspectos de una situación dinámica, ya que el significado no existe de antemano en el texto o en quien lee, sino que surge durante la transacción, es decir, en la lectura. De igual manera el proceso de lectura está determinado por los usos de lenguaje en un contexto particular y por el empleo que el lector o lectora hace del mismo con base en sus experiencias de vida, cosmovisión, contexto social, cultural, etcétera. «La singularidad de la transacción entre el lector y el texto no es inconsciente con el hecho de que ambos elementos de esta relación tienen orígenes y efectos sociales».²⁷ En otras palabras, el lector o lectora hace uso de su experiencia de vida y del uso del lenguaje para vincular los signos del texto con conceptos, sensaciones, imágenes, personas, acciones que le son familiares.

Desde este ángulo, la literatura tiene un valor personal para cualquiera que lea; es decir, tiene ciertas virtudes que son de mucha ayuda en la formación de nuestros y nuestras estudiantes de cualquier edad: representa una salida emocional, pues permite ejercitar de forma más intensa y plena nuestros sentidos; brinda experiencias que de otra manera no habrían sido posibles o prudente experimentar en carne propia; amplía el conocimiento sobre las personas y la sociedad porque al leer no solo se adquiere información adicional, sino también experiencia adicional; contribuye a expandir la experiencia al participar de las situaciones imaginarias y las crisis de los personajes literarios, lo que incentiva una autoexploración de nosotros y nosotras mismas.²⁸ Asimismo, permite empatizar al identificarnos con las situaciones narradas o proyectarnos en un personaje literario:

Esta tendencia a la identificación estará guiada, sin duda, por nuestras preocupaciones en el momento

27 *Ibid*, p. 54.

28 *Ibid*, p. 64.

de la lectura. Nuestros propios problemas y necesidades pueden llevarnos a centrar nuestra atención en aquellos personajes y situaciones a través de los cuales podemos alcanzar las satisfacciones, la visión equilibrada, o quizás meramente los motivos inequívocos no logrados en nuestras propias vidas.²⁹

Brinda escape como un descanso o reducción de tensiones: la manera en que un libro ofrece esta salida está relacionada con las necesidades emocionales de quien lee y con su situación y preocupaciones específicas; compensa carencias o fracasos por medio de la identificación de cualidades diferentes a las nuestras o similares que se emplean de manera más o menos plena en la ficción; expone de forma indirecta nuestros propios dilemas al representar situaciones posibles; muestra problemas que compartimos y al verlos en una ficción nos permite comprender nuestra propia situación.³⁰

Encuadre

Como podemos darnos cuenta, la visión de la experiencia literaria propuesta por Rosenblatt comparte aspectos esenciales con la pedagogía feminista. Ambas ponen en el centro al estudiante lector o estudiante lectora. La enseñanza de la literatura a partir de la recuperación de la experiencia de la lectura tiene como eje a quien lee y su proceso, involucramiento, *transacción* con el texto. Por su parte, la pedagogía feminista, una pedagogía de la subjetividad, tiene como punto nodal a la persona en proceso formativo de deconstrucción. Ambas buscan desmontar la lógica dicotómica y la noción de objetividad como desapego emocional para recuperar la reacción personal del alumnado; su enfoque es holístico, pues apelan a que el estudiantado comparta experiencias de vida, tenga la confianza de sentirse vulnerable en el aula como lugar seguro para que establezca una implicación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje y lectura.

La pedagogía feminista busca una enseñanza horizontal en la que el o la docente forme parte de una comunidad de aprendizaje a lado del

²⁹ *Ibid.*, p. 65.

³⁰ *Ibid.*, p. 66.

estudiantado y no por encima de él. En la visión de la experiencia de la lectura se infiere que el profesorado juega un papel similar al recomendar que valore todas las apreciaciones que el alumno o alumna hagan del texto, sin importar si son simplistas o superficiales porque representan la experiencia primaria que parte de elementos personales; es decir, la o el docente no impone su visión «experta» del texto para no condicionar el acercamiento del alumnado y esto establece una relación más igualitaria entre ambas figuras.

Ambas propuestas son ejes fundamentales para una enseñanza de la literatura con perspectiva de género, pues a partir de su enfoque se pueden realizar análisis críticos de las relaciones, construcciones y representaciones de género en los textos literarios; además es posible establecer conexiones entre el contexto de la obra y la personalidad del autor o autora para obtener una visión histórica de la transformación de la situación de las mujeres reflejada en el texto a partir del presente de la lectura. Al mismo tiempo, al recuperar la experiencia lectora del estudiantado desde lo personal, lo subjetivo y lo vivencial, se pueden

desmontar símbolos, temas, arquetipos y caracterizaciones estereotipadas de las mujeres presentes en las obras y con las que conviven cotidianamente las estudiantes. De igual manera se combate la visión universalista masculina con la que se ha representado la realidad femenina en obras canónicas y que ha moldeado erróneamente temas fundamentales para nuestra identidad como el amor, el cuidado, la maternidad, entre otros. Todo esto permite una proyección de realidades presentes que viven las alumnas y alumnos, lo que posibilita una comprensión y confrontación más profunda de sus entornos.

Fuentes

Agud-Morell Ingrid y Breull-Arancibia Valeria, «Pedagogía crítica feminista para desafiar las injusticias de género en la educación, en *Blog Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*, 2023. Recuperado de: <<https://cuedespyd.hypotheses.org/12966#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20feminista%20la,dan%20forma%20a%20nuestras%20vidas>>.

Fecha de consulta: 2 de mayo de 2025.

Alonso, Tania, «El ‘mansplaining’ ya no pasa desapercibido: la importancia de los

discursos que desenmascaran prácticas machistas». Universitat Oberta de Catalunya, 2023. Recuperado de: <<https://www.uoc.edu/es/news/2023/074-mans-plaining>>. Fecha de consulta 30 de abril de 2025. bell hooks, *Enseñar a transgredir. La educación como una práctica de libertad*, Capitán Swing Libros, Madrid, 2021. Blazquez Graf, Norma, «Epistemología feminista: temas centrales», en *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM/ Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM/ Facultad de Psicología, UNAM, 2012. Recuperado de: <<https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3151>>. Fecha de consulta 23 de mayo de 2025. Casany, Daniel, *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Paidós, Barcelona, 2012. Colomer, Teresa, «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación», en Lomas, Carlos (coord.), *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*, ICE-UAB/HORSORI, Barcelona, 1996. Diario Oficial de la Federación (DOF), Ley General de Educación, Presidencia de la República, México, 2019. Diario Oficial de la Federación (DOF), Ley General de Educación Superior, Presidencia de la República, México, 2021. Falconí Abad, María, «La epistemología feminista: una forma alternativa de generación de conocimiento y práctica», en *Contribuciones desde Coate-*

pec, núm. 37, Universidad Autónoma del Estado de México, 2022. Recuperado de: <<https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/19565/14506>>. Fecha de consulta 30 de abril de 2025. Figueredo López, Claritza, «La pedagogía feminista, una deconstrucción ética de imaginarios desde una visión latinoamericana», en *SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación*, Vol. 22, 2021. Recuperado de: <<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sapiens/article/view/205>>. Fecha de consulta 2 de mayo de 2025. Maceira, Luz María, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista* (tesis de maestría), México, El Colegio de México, 2005. Recuperado de: <<https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/t722h898d?locale=es>>. Fecha de consulta: 15 de marzo de 2025. Munguía Zatarain, Martha Elena, «Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro», *Iztapalapa. Revista de Ciencias sociales y Humanidades*, Núm. 79, 2015, pp. 67-85. Recuperado de: <<https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/82/166>>. Fecha de consulta: 23 de mayo de 2025. Organización de las Naciones Unidas, *Objetivos de desarrollo sostenible*, ONU. Recuperado de: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>>. Fecha de consulta: 30 de abril de 2025. Rosenblatt, Louise M., *La literatura como exploración*, FCE, México D. F., 2002.