

La educación literaria con estudiantado en riesgo de vulnerabilidad. Voces de maestras y maestros¹

Literary Education in Vulnerable Scholastic Spaces, Teacher's Voices

ÓSCAR ARAYA MALDONADO

CRISTINA DEL MORAL-BARRIGÜETE

Universidad de Granada

España

oscararaya@correo.ugr.es

crismorab@ugr.es

(Recibido: 07-05-2024;
aceptado: 25-07-2024)

Resumen. Este artículo explora la circulación de la literatura en espacios educativos con niñas y niños condicionados por la vulnerabilidad, para entender desde sus tramas socioculturales y sus prácticas circunstanciadas, el sentido que adquiere la educación literaria. Para esto, el estudio se situó en distintos centros escolares de la zona norte de Granada, Andalucía. A partir de una investigación etnográfica con estudio de caso, se acompañó durante nueve meses a ocho maestras (4) y maestros (4) de educación primaria, analizando sus prácticas de lectura, los discursos y las representaciones que se sostenían respecto a ello. Su principal objetivo fue comprender los sentidos educativos que el profesorado le atribuía a la educación literaria en estos espacios. Para lograrlo, se emplearon diversos instrumentos como la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran cómo las distintas tensiones y dificultades del entorno confluyen en los sentidos que se le asigna a la literatura. A su vez, queda de manifiesto el valor de prácticas de lectura y representaciones compartidas a nivel institucional, como una forma de afianzar el hábito y el fomento lector. Se concluye que la educación literaria constituye en estos espacios

de comunicación una respuesta ética, desde el cuidado y la responsabilidad por el otro.

Palabras claves: *vulnerabilidad; educación literaria; educación primaria; objetivos de desarrollo sostenible.*

Abstract. This paper explores the circulation of literature in educational environments conditioned by vulnerability, in order to understand from their socio-cultural fabrics and circumstantial practices, what uses and representations exist around literature and its teaching. To this end, the study was carried out in different schools located in the northern area of Granada, Andalusia. Based on an ethnographical research with a case study, eight primary school male (4) and female (4) teachers were accompanied for nine months, analyzing their reading practices, discourses, and the representations that they themselves held. The main objective was to understand the educational meanings that those teachers attributed to literary education in these spaces. To achieve this, multiple qualitative techniques were used, such as participant observation, interviews and documentary

¹ Para citar este artículo: Araya Maldonado, O. y Del Moral-Barrigüete, C. (2025). La educación literaria con estudiantado en riesgo de vulnerabilidad. Voces de maestras y maestros. *Álabe* 31. DOI: 10.25115/álabe31.9886

analysis. The results show how the different tensions and difficulties of the environment converge in the particular meanings assigned to reading. At the same time, the value of reading practices and shared representations at the institutional level, as a way of strengthening reading habits and encouraging reading,

becomes evident. It is concluded that literary education acquires an ethical dimension in these spaces of communication, based on care and responsibility for the other.

Keywords: *vulnerability; literacy education; primary education; sustainable development goals.*

1. Introducción

La vulnerabilidad es uno de los rasgos fundamentales que define nuestra condición humana. Somos seres frágiles y finitos, que desde nuestra llegada al mundo necesitamos de la acogida y el sostén de otros, pues nuestras vidas están siempre incompletas e implicadas en otras vidas, como condición de una existencia que es, por esencia, relacional (Mélích, 2022; Torralba, 2010). En el campo educativo, esta noción encuentra resonancias en trabajos que apuestan por una pedagogía basada en la alteridad, influenciada por la filosofía de Emmanuel Levinas (1906-1995), que reconoce que toda relación educativa es siempre una respuesta hacia otro que nos interpela, nos interroga y nos reclama (Ortega Ruiz, 2016; Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2023).

Este estudio, sin embargo, va más allá de la vulnerabilidad como cualidad ontológica, para atender a otra de tipo circunstancial, provocada por las estructuras específicas de poder. Nos referimos a la vulnerabilidad como una condición social, cultural o económica inducida, que dificulta el acceso a la esfera pública para ciertos grupos (Butler, 2006). Y es que, como bien señala Alyson Cole (2016) en una de sus contribuciones más referenciadas: «todos somos vulnerables, pero algunos son más vulnerables que otros». En tal sentido, considerando el peligro de asumir la vulnerabilidad como principio explicativo que atribuye responsabilidad al sujeto (Jiménez Vargas et al., 2018), se utiliza en este artículo el término *riesgo de vulnerabilidad* para referirnos a la manifestación de una serie de dificultades u obstáculos que se le presentan al estudiantado a lo largo de su trayectoria educativa y que complican las posibilidades de aprovechar suficientemente la enseñanza dentro del aula y el contexto escolar en general (Gobierno de España, 2023).

Desde esta premisa, la presente investigación² se sitúa en varios centros escolares de Granada con niños y niñas en riesgo de vulnerabilidad, que habitan en espacios desfavorecidos socialmente y pertenecen a familias con bajo nivel socioeconómico, para explorar los sentidos educativos que maestras y maestros le atribuyen a la educación literaria en estos entornos. Para ello, se reconoce la lectura como un fenómeno social y cultural (Bourdieu, 2010; Cuesta, 2019; Ruiz Bejarano, 2019) y se profundiza en el significado y las prácticas de enseñanza de la literatura, considerando las condiciones materiales y simbólicas que influyen en el trabajo del profesorado. Contrario a una mirada reduccionista

² Este artículo deriva de una Tesis Doctoral por compendio de artículos en la Universidad de Granada y está financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Estado de Chile.

que equipara el actuar docente a la tarea de una enseñabilidad exitosa, se busca identificar los aciertos, las tensiones y complejidades de la educación literaria en estos centros, para pensar junto a ellas en posibles alternativas que orienten el actuar pedagógico y contribuyan a una educación de calidad (ONU, 2023).

Respecto a la noción de educación literaria, se sostiene lo planteado por diversos autores y autoras en tanto que trata sobre una competencia específica de lectura (Colomer, 2014) que contempla la construcción de hábitos lectores y el desarrollo de una capacidad interpretativa (Mendoza, 2004, Lomas, 2023). A partir de esto, se avanza más allá de la transmisión de conocimientos sobre autorías y textos, como único horizonte de enseñanza (Munita, 2018, 2021), para dar lugar a una experiencia de lectura que concierne a la propia vida (Mata, 2020; Sanjuán, 2014). Consideraciones que, si bien son asumidas por la normativa curricular vigente, han presentado dificultades en su implementación, atribuidas principalmente a las decisiones didácticas y metodológicas del profesorado (López y Núñez, 2023; Permach et al., 2024; Suárez y Suárez, 2020). Esta preocupación también ha permeado en la formación universitaria, con trabajos interesados en fortalecer los hábitos y el vínculo con la literatura, como un modo de preparar a futuras maestras y maestros mediadores de lectura (Caride et al., 2018; Molina y del Moral, 2021).

En cuanto a las investigaciones sobre la lectura en este tipo de espacios escolares, es posible encontrar resultados que advierten sobre la falta de implicación de las familias en los procesos de fomento lector (Martínez-Díaz y Torres-Soto, 2019; Ramos et al., 2022), el bajo rendimiento académico del estudiantado (Bizama et al., 2017) y, en algunos casos, las pocas expectativas del profesorado, lo que se condice con una precariedad de propuestas didácticas para abordar el trabajo con la lectura (Soto y Osorio, 2021).

Ante este escenario, la presente investigación tiene como objetivo general (OG1.) comprender los sentidos educativos que maestras y maestros atribuyen a la educación literaria en tercer ciclo de educación primaria. Se acompañó al profesorado durante un año escolar y se observaron distintas prácticas de lectura, entre ellas la realización de tertulias literarias dialógicas, instancia definida como un diálogo igualitario entre todos los agentes implicados, en torno a la lectura de clásicos literarios. (Flecha y Molina, 2015). Profundizar en todo esto desde las voces de maestras y maestros no solo permitió indagar en sus conocimientos, creencias y valores en torno a la lectura literaria (OE1), sino también explorar cómo sus trayectorias personales con la lectura (OE2), las condiciones materiales y simbólicas y el contexto organizativo influyen en su actuación (OE3).

La relevancia de este estudio se sustenta en la contribución a un área del fenómeno de la educación literaria que ha sido poco explorado durante el último tiempo, como lo es su circulación en espacios escolares con estudiantado en riesgo de vulnerabilidad. Del mismo modo, al tratarse de información que permite comprender dicha realidad, los hallazgos podrían contribuir en el fortalecimiento de una educación equitativa y de calidad, lo que supone una contribución para el avance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que conforman la Agenda 2030 (ONU, 2015), específicamente en lo referido al fin de la pobreza (ODS1) y la promoción de una educación de calidad (ODS4).

2. Método

La investigación, de carácter cualitativo, se fundamentó en el método etnográfico con enfoque de estudio de caso, entendiendo éste como un tipo de estudio a través del cual se busca comprender un fenómeno específico, adentrándose en la realidad de una unidad social. Tal como precisa Sabariego et al. (2019: 287), la etnografía “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla en el tiempo”. Asumir una perspectiva etnográfica posibilita el estudio de la cultura escolar desde el entendido de que esta es un proceso de acciones, relaciones, sentidos y valores que se dan en un contexto y se encarna en vidas concretas (Díaz de Rada, 2012). Con todo ello, y siendo más específicos, este trabajo se inscribió en lo que algunas autoras han denominado etnografía de la lectura, pues se interroga sobre los usos individuales y colectivos de la lectura, los espacios, discursos y representaciones que se tienen sobre ella (Martos García, 2010; Rockwell, 2009; Ruiz Bejarano, 2019).

2.1. Contexto, participantes e instrumentos

Los participantes del estudio fueron escogidos de forma intencionada (Bisquerra, 2019; Flick, 2015), en virtud de los objetivos que se trazaron. El contexto seleccionado fueron tres espacios escolares que pertenecen a una de las zonas con mayor índice de pobreza y exclusión en Granada. Posterior a la autorización por parte de la Delegación Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional y de Universidad, Investigación e Innovación en Granada para acceder al campo, se concertaron reuniones con los equipos directivos y el profesorado involucrado para explicar tanto las pretensiones como el alcance del estudio. Así mismo, tuvo lugar la recopilación de los consentimientos informados, que cumplen con el código de buenas prácticas (2019) y ética de la investigación con humanos en la Universidad de Granada.

En cuanto a los centros, el trabajo se situó en dos espacios públicos (C1, C2) y uno concertado (C3), adscrito este último a una comunidad de aprendizaje. Los tres se encontraban ubicados en el distrito norte de Granada, configurado por barrios que nacieron tras la construcción de viviendas sociales en 1991. Dicha zona es considerada desfavorecida debido a la precariedad laboral, salarial, económica y de vivienda, carencia del mantenimiento de espacios públicos, percepción de inseguridad, abandono escolar temprano, una alta tasa de fracaso escolar, entre otras debilidades. De igual modo, se define como una zona con colectivos vulnerables que se manifiestan a través de núcleos convivenciales disfuncionales, familias monoparentales con escasos apoyos económicos y familiares, población gitana, inmigrantes, altos índices de analfabetismo, entre otros (Junta de Andalucía, 2018; 2024).

Participaron un total de ocho docentes de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, cuatro maestras, entre ellas una con el rol de bibliotecaria del centro, y cuatro maestros (Tabla 1), todos de tercer grado de educación primaria. Cabe precisar que, en

aras de la ética de investigación y compromiso en materia de tratamiento de datos personales, se ha optado por una codificación ficticia de los nombres del profesorado en todo el trabajo, además de una codificación con letras y números para cada uno de los sujetos y centros participantes.

Tabla 1. Perfil de los informantes

Profesorado	Edad	Experiencia docente	Años en el centro
Centro escolar N.º 1 (C1)			
Juan (M1)	45	15 años	9 años
Andrés (M2)	29	3 años	3 años
Centro escolar N.º 2 (C2)			
Angélica (M3)	37	12 años	7 años
Pedro (M4)	47	15 años	10 años
María (MB5)	42	10 años	8 años
Centro escolar N.º 3 (C3)			
Celia (M6)	31	7 años	7 años
Carmen (M7)	29	3 años	3 años
Manuel (M8)	32	5 años	3 años

Si bien la pretensión era incorporar a las bibliotecarias y bibliotecarios de cada centro, solo uno de ellos (C2) contaba con una maestra que ejercía dicho rol de forma cotidiana.

Las principales técnicas de recogida utilizadas fueron la entrevista semiestructurada, y la observación participante. Para llevar a cabo la entrevista se construyeron una serie de preguntas que permitían establecer los puntos centrales de la conversación, sin que esto implicara un diálogo cerrado y poco flexible (Flick, 2015). Este instrumento se validó a través del juicio de expertos, teniendo como criterios la coherencia interna, representatividad y relevancia. Los criterios utilizados para la valoración fueron: a) la redacción de la pregunta es clara. Su significado puede entenderse sin ambigüedad; b) la pregunta es representativa para la dimensión en la que se inscribe, tiene coherencia con el objetivo declarado y c) la pregunta tiene un alto grado de relevancia y es significativa en función de la dimensión en la que se encuentra. La asignación de valoración fue de uno a cuatro, siendo uno “en desacuerdo” y cuatro “muy de acuerdo”. Del mismo modo, se incorporó un apartado para incluir comentarios y observaciones. El resultado de este proceso de validación arrojó un alto índice de confiabilidad con un Alfa de Cronbach de 0,833 y un alto nivel de concordancia interna, con una V de Aiken de 0,937.

2.2. Procedimiento de recogida y análisis de la información

El trabajo de campo se realizó durante nueve meses, tiempo en el que se visitó dos veces por semana cada uno de los centros escolares, asistiendo a un total de veinte sesiones –vinculadas a la lectura literaria– con cada participante. Junto a esto, se realizaron entrevistas al profesorado en distintos momentos del año escolar y se visitaron diversos espacios asociados a la lectura, tanto dentro como fuera de la institución. De forma paralela, las conversaciones informales y la elaboración de notas descriptivas fueron nutriendo el diario de campo, elemento sobre el que volvíamos constantemente para profundizar en las acciones cotidianas y elaborar interpretaciones sobre la observación participante. Siguiendo el carácter narrativo del discurso etnográfico, se elaboraron descripciones densas que mostraban cómo la cultura tomaba cuerpo por medio de acontecimientos, relaciones interpersonales y discursos (Díaz de Rada, 2012). Todas estas instancias permitieron triangular la información obtenida para dar cuenta de la diversidad de puntos de vista y prácticas que sostenían el entramado en el que circulaba la lectura literaria.

Para realizar el análisis del contenido de las entrevistas se utilizó el Software Atlas.ti 23. Este proceso permitió identificar unidades discursivas significativas para hacer emerger distintas categorías, que se agruparon a través de una codificación axial y en torno a los temas con mayor alcance conceptual, respecto al principal objetivo de la investigación. A partir de esto, los resultados se organizaron en dos dimensiones: a) *Hábito lector y formación literaria*, donde se recoge la relación que cada maestra/o tiene con la lectura y la formación que ha recibido; b) *Prácticas y sentidos educativos circunstanciados*, apartado que ubica las actividades de lectura que promueve el profesorado, el significado que le asigna a la educación literaria y cómo todo esto dialoga con el contexto sociocultural en el que se inscribe.

De igual manera, se estableció un sistema de códigos para diferenciar las fuentes de procedencia de los datos de las entrevistas, quedando del siguiente modo: entrevista (E), inicial (Eini), intermedia (Einter) y final (Efin); conversación informal (Cinf).

3. Resultados de la investigación

3.1. Hábitos de lectura y formación literaria: entre la utilidad y el placer

Uno de los primeros elementos que emerge durante la investigación fue la relación personal que cada maestra o maestro ha cultivado con la lectura a lo largo de sus vidas. Destacan en esto dos tendencias diferenciadas que coinciden con el sexo de las y los participantes. En el caso de los maestros, se aprecia una escasa relación con la literatura y un papel preponderante de la dimensión racional, expresada en la búsqueda de una utilidad concreta en la lectura. Caso contrario en las mujeres, quienes sí se reconocen como lectoras frecuentes de obras literarias y las vinculan con cuestiones como el disfrute, la emocionalidad y la evasión.

Para Juan (M1) y Pedro (M4), el vínculo con la lectura está fuertemente asociado al estudio y el aprendizaje. Según comenta el M1, cuando pequeño solía leer bastantes novelas y frecuentar la biblioteca, influenciado en gran parte por las actividades propuestas en su colegio. Sin embargo, hoy en día sus preferencias lectoras están asociadas a textos informativos y/o de divulgación, que le permiten analizar cosas para incorporar a su vida, lo que, expresa, lo alejan de la lectura por placer o por hobby. El mismo ocurre con Pedro (M4), quien también busca un beneficio concreto a través de la lectura, en desmedro de la literatura, que asocia únicamente a la diversión, “(...) me pasa con las novelas que me aburren. Me gustan los ensayos, las lecturas de psicología, me gusta un poco que me aporte, más que el hecho de que me divierta (...) normalmente leo más para aprender, no tanta literatura” (M4_C2_Eini).

En Manuel (M8), el vínculo con la lectura no presenta grandes diferencias con el resto de los maestros. Sus preferencias lectoras también van en la línea de una cierta utilidad, materializada en la búsqueda de ideas que pueda aplicar a los campos en los que se desempeña como maestro y deportista. Añade a esto que nunca ha tenido una relación significativa con la literatura y recuerda que desde pequeño la evitaba: “No es mi ámbito [la literatura], pero todo lo que tenga que ver con educación, con deporte, sí es verdad que suelo leerlo. (...) En cuanto a literatura cojeo bastante, me aburre mucho un libro largo, no aguanto” (M8_C3_Eini).

Finalmente, en el caso de Andrés (M2), su relación con la lectura está precedida por ciertas situaciones de vida que lo llevan a determinados libros, aunque lo hace, según dice, siempre en la búsqueda de consejos sobre cómo afrontar situaciones de vida. Con esto, menciona que sus preferencias lectoras no están del lado de la literatura, la que considera que ha quedado relegada hace bastante tiempo en su vida. Por el contrario, tiende a buscar libros de meditación y de autoayuda, comúnmente en el campo de la psiquiatría.

En cuanto a la formación y la influencia de la etapa universitaria, ninguno de los maestros menciona aspectos significativos. Juan (M1) y Andrés (M2) no recuerdan cuestiones específicas en torno al tratamiento de la lectura en sus etapas de formación. Pedro (M4) comenta que en los tiempos en que se formó (veinticinco años atrás), la didáctica no se centraba mucho en la lectura, del modo en que lo propone ahora la normativa curricular. En el caso de Manuel (M8), sus recuerdos son de una formación universitaria excesivamente teórica. Al margen de esto, ninguno de los maestros dice haber tomado algún curso de perfeccionamiento para el trabajo con la literatura en la escuela.

En el grupo de maestras, la lectura literaria cobra más relevancia, con trayectorias de lectura que han perdurado en el tiempo y que están asociadas a cuestiones más abstractas, como el placer y la evasión. Celia (M6) y María (MB5), se reconocen como lectoras frecuentes y ubican sus comienzos en la infancia. Ambas desarrollaron un especial gusto por la literatura infantil, y confiesan que en sus primeras etapas de vida actuó como puente para acercarlas a otro tipo de obras. Celia (M6) reconoce la juventud como un momento clave en su vínculo con la literatura, principalmente por la libertad que pudo experimentar a la hora de elegir las obras, cuestión que considera importante para “dis-

frutar de la literatura, que es de lo que se trata al final” (M6_C3_Eini). María traslada su trayectoria de lectura al presente y menciona que sostener un vínculo con la literatura es fundamental para desarrollar su labor como bibliotecaria del centro, “si me desconecto de la literatura actual, lo infantil y juvenil, no podría renovar la biblioteca, o lo haría sin saber qué estoy trayendo” (MB5_C2_Eini). Según comenta, acude con regularidad a la Biblioteca Provincial de Granada, donde dice disfrutar con la ponencia de alguna autora y la lectura de los libros nuevos que van apareciendo.

En la misma línea, Carmen (M7) y Angélica (M3) ubican la lectura literaria como una práctica cotidiana. Carmen (M7) comenta que habitualmente lleva tres o cuatro libros a la vez, “dependiendo el día, me voy leyendo uno u otro. ¿Me apetece novela? Pues novela, ¿algo de lo que tenemos que leer para las tertulias del cole?, pues me leo eso” (M7_C3_Eini). Leer diversas obras literarias le permite conectar con distintas emociones que, según expone Carmen, enriquecen la propia vida. Por último, Angélica (M3) habla de una fuerte relación con la literatura, gestada desde pequeña, aunque no alude a referentes en particular que contribuyeron a esto. Sí menciona que la pasión por la lectura es algo que ha logrado traspasar a sus hijas por medio de prácticas que se han vuelto tradición, “vamos siempre a la biblioteca que está en el barrio, sacamos libros. Mis niñas de literatura juvenil, los pequeñitos de infantil y yo de todo un poco, aunque en especial poesía” (M3_C2_Eini). Según comenta esta maestra, la literatura constituye una vía de escape de la realidad y los artefactos propios de nuestra era, cuestión que reitera a sus estudiantes frecuentemente durante las clases.

Respecto a la formación profesional universitaria recibida, las maestras coinciden en el recuerdo de materias específicas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, donde acostumbraban a leer obras, realizar determinados análisis y diseñar actividades. Celia (M6), por el contrario, recupera en su memoria una actividad llevada a cabo en una asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la que realizaron una lectura de la Alhambra y visitaron el lugar para ir estableciendo conexiones, lo que le pareció más significativo que las propuestas que habían realizado en las asignaturas específicas de Literatura. A nivel general, las maestras ponen en tensión las dificultades de incorporar lo aprendido en el magisterio, en los contextos específicos en los que trabajan. “Creo que lo que se enseña en la universidad es de un nivel demasiado superior para la realidad en la que estoy, con los niños que tenemos aquí.” (M7_C3_Eini). Si bien reconocen el aporte formativo en el aprendizaje de distintos saberes conceptuales, comentan que muchas veces no logran articular todo esto en el aula. “Te dan ideas de cómo hacerlo, de cómo fomentar, eso es innegable, ¿no? Pero al llegar a estos contextos, lo ves tan difícil de aplicar. Te encuentras con tantas dificultades que sientes que todo eso no alcanza.” (M3_C2_Eini)

Al igual que con el grupo de maestros, las entrevistadas tampoco han participado en espacios de formación continua, a excepción de María (MB5), quien ha realizado varios cursos sobre animación lectora en los Centros del profesorado (CEP), del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. De igual modo, participa con regularidad en las Jornadas Regionales de la Red Andaluza de Bibliotecas Escolares.

3.2. Prácticas y sentidos educativos circunstanciados

La estancia prolongada en las distintas escuelas, poco a poco, fue confirmando que el sentido que el profesorado le atribuía a la educación literaria en sus centros estaba enlazado fuertemente con la compleja trama de relaciones socioculturales en las que se desenvolvía el estudiantado. Esto, a su vez, se sostenía en representaciones compartidas respecto al valor y los usos de la literatura. Por tal razón, los resultados en esta dimensión se agruparon por centro, intentando con esto dar cuenta de algunos detalles clave del contexto de cada uno.

3.2.1. Centro escolar uno: la literatura y el desarrollo de competencias instrumentales

El paisaje escolar del primer centro presentaba una amplia diversidad cultural, compuesta por niños y niñas gitanos, argentinos, españoles y una gran cantidad de marroquíes. En su mayoría, se trataba de estudiantes provenientes de familias obreras que residían en los alrededores de la escuela. En el aula de Andrés (M₂), las niñas y niños marroquíes eran casi la mitad del grupo. Tanto en la puerta de la sala como en sus paredes interiores, distintas plantillas presentaban palabras en árabe y su correspondiente traducción al castellano. Según Andrés (M₂), su intención era que todas y todos aprendieran palabras árabes, así como el grupo de escolares marroquí debía hacerlo con el castellano. Algo de esto aparece también en el discurso del maestro cuando se refiere al sentido de leer literatura con sus estudiantes, el que asocia principalmente a desarrollar la *fluidez lectora*.

Intento trabajar la entonación, que lean en voz alta, con un buen ritmo. Tenemos niños de otras culturas, que no dominan bien el idioma, van muy lento, algunos leen con poca fluidez. Leer algún libro entre todos, es un buen momento para trabajar estas cosas y para enseñar a respetar los ritmos de lectura de cada uno. Pasa a veces que alguien se queja porque no se entiende lo que algún niño lee, pero les digo: «es su manera de leer, tú tienes que aceptar su ritmo.» (M₂_C1_Eint)

Las observaciones de clases con Andrés (M₂) permitieron constatar lo que se pone en juego durante la entrevista. Cotidianamente, las sesiones comenzaban con la lectura de una novela que en clase habían iniciado desde principio de curso, titulada *El misterio del colegio embrujado*, de Ulises Cabal. Se destinaban los primeros quince minutos de la sesión a leer de forma conjunta. Andrés (M₂) se preocupaba de que cada uno leyera un párrafo y hacía correcciones en el momento, respecto a la entonación y las pausas que marcaba el texto. Cuando alguien no lograba dar con la fluidez necesaria, el maestro le pedía volver a comenzar. Esta actividad era la única que se realizaba con los distintos textos literarios que podían aparecer en clases.

El caso de Juan (M₁) concuerda con el desarrollo de competencias instrumentales. En cuanto al contexto de sus estudiantes, menciona que la vida laboral de las familias provoca que se encuentren solos gran parte del día. Como consecuencia de ello, le consta

que pasan tardes enteras con sus móviles. Por eso, a su juicio, la relación con la lectura literaria debe posibilitar el “desarrollo de destrezas para analizar estructuras textuales” (M₁, Eint). El discurso de Juan hace visible la estrecha relación entre su propia vinculación con la lectura, expuesta en el apartado anterior, y lo que promueve en el aula: “Creo que saber acceder a la información es fundamental, es imprescindible enseñar a decodificar de distintas maneras, desarmar el texto” (M₁, Eint). En las clases donde tenía lugar alguna lectura literaria, sus estudiantes acostumbraban a desglosar el texto; anotaban sus personajes, la relación entre ellos y discutían cuestiones referidas a las intenciones del autor o los recursos literarios.

A nivel general, no se lograron constatar prácticas institucionales asociadas a la lectura. En cuanto a los espacios destinados a esta, la biblioteca escolar se mantuvo cerrada durante gran parte del año, pues su encargada se encontraba de baja; razón por la cual durante la investigación no se registraron visitas por parte del estudiantado. En las aulas sí existían bibliotecas pequeñas, pero estas no eran utilizadas durante las clases.

3.2.2. Centro escolar dos: la literatura como un modo de ampliar la experiencia de vida

A las afueras del segundo centro escolar (C₂), Angélica (M₃), Pedro (M₄) y María (MB₅) se paraban cada mañana junto al resto de maestras y maestros para recibir al estudiantado que, poco a poco, iba llegando. En las primeras conversaciones que se tuvieron con las maestras, comentaron que esto lo hacían sobre todo para despertar el deseo de asistir a la escuela. El centro contaba con un gran número de familias gitanas, lo que provocaba que muchas veces el estudiantado se ausentara semanas enteras, sin justificación. Producto de esto, era frecuente que juntaran a quinto y sexto en la misma sala, pues no llegaban más de cinco estudiantes por curso. Esta problemática también permeaba en los procesos de lectura, sobre todo por el poco compromiso de las familias. Así lo argumentan dos de los maestros entrevistados:

Las familias no ven la lectura como algo importante. Hasta el año pasado enviábamos novelas para las casas, para leer allí y luego conversarlas, pero quemaban los libros en la bañera (...) Llegaban las madres acá a pedir que, por favor, no enviáramos libros para las casas porque nadie los leía. Incluso algunas me dijeron que con lo que hacían en la escuela era suficiente, que no necesitaban libros en casa. (M₃_C₂_Eint)

En este contexto, el papel de las familias es negativo. La escuela no es una institución amiga de las familias, porque acá se les obliga a controlar determinados hábitos y costumbres. Con la literatura es igual. En casa ni se lee ni se visitan las bibliotecas. Sus lecturas se ciñen al tiempo de clase, a lo que podemos practicar acá (M₄_C₂_Eint).

Enmarcados en este escenario, María (MB₅), la bibliotecaria del centro, veía en la literatura la posibilidad de *enriquecimiento cultural*. “Estamos en una zona desfavorecida, en un colegio compensatorio. Tener una biblioteca y fomentar la lectura en el centro es

enriquecer la vida cultural de estos niños y niñas” (MB5_Eint). En un intento por insistir en extender la literatura más allá de la escuela, la bibliotecaria había diseñado unas carpetas para cada estudiante, en la que portaban libros que habían escogido por libre elección y una ficha donde se les pedía que expresaran cualquier idea que les suscitara la lectura. Para esto, la maestra bibliotecaria (MB5) acostumbraba a pasar por las aulas invitando al estudiantado a la biblioteca, donde les ayudaba a escoger algún libro según sus intereses. Esta práctica de lectura era conocida por toda la escuela.

Para Pedro (M4), quien además de maestro tutor en quinto, era el jefe de estudios del centro, el sentido de leer literatura con sus estudiantes está asociado a la posibilidad de descubrimiento. A su juicio, leer literatura con sus estudiantes les permite acercarse a distintos aspectos del mundo, a cosas que no conocen o imaginan, lo que a su vez es un modo de incentivarles a querer asistir a la escuela. Considera además que la literatura permite despertar la motivación lectora, pero sobre todo cree que su gran valor es “que les muestre algo más, algo distinto a lo que hay afuera, a lo que ven siempre” (M4, Eint).

En una línea similar, Angélica (M3) también hace alusión a que sus estudiantes puedan desconectar de sus entornos, añade a esto la idea del placer y el hecho de que la literatura tiene que ser un fin en sí mismo:

Creo que la literatura es la mejor manera de viajar, de recorrer. Quizá es la única alternativa que puedo ofrecerles para salir del entorno. La lectura es fundamental para escribir, expresarse, cosas más técnicas. Pero la literatura tiene que ser un placer (...) leer por leer, por gusto, simplemente porque sí, porque no hay más. Esa es una de las cosas importantes de la literatura”. (M3_Eint)

La representación compartida en torno a la lectura que muestra el profesorado de este centro derivaba en prácticas consolidadas a nivel institucional. Era común que en las mañanas comenzaran leyendo algún cuento o poema con sus estudiantes, textos que se tomaban de un cuadernillo con lecturas que cada profesor tenía y que habían construido al inicio del año para desarrollar hábitos de lectura. A esto se le suman otras actividades, como llevarles a la biblioteca los jueves para leer los primeros treinta minutos. Cuando cada uno/a escogía un libro, se recostaban en un espacio alfombrado de la biblioteca y leían. Mientras esto ocurría, Angélica (M3) acostumbraba a poner música de relajación. Cuando el clima era soleado, se podía ver a los niños y niñas leyendo en el huerto u otros espacios de la escuela. Los primeros meses se leía en silencio, sin necesidad de compartir algo al final. Transcurrido el tiempo, las maestras comenzaron a abrir espacios para compartir lo leído.

3.2.3. Centro escolar tres: la literatura desde su dimensión formativa y relacional

El centro al que pertenecían Celia (M6), Carmen (M7) y Manuel (M8) se caracterizaba por la riqueza cultural de sus aulas. La mayoría de los estudiantes, entre ellos muchos migrantes, provenían de los alrededores del colegio y de familias que, según se pudo constatar en documentos del centro, no contaban con estudios escolares completos. A diferencia de los otros centros que formaron parte del estudio, se trataba de un colegio

con comunidad de aprendizaje. Por tal razón, la lectura literaria se concentraba principalmente en las tertulias literarias dialógicas. Con relación a los procesos de lectura literaria, la poca implicación de las familias también emerge como una tensión en el discurso de los maestros y maestras. Al tratarse de una escuela con comunidad de aprendizaje, la actividad de las tertulias dialógicas se abría a la participación de familias y otros voluntarios; sin embargo, durante el año en que se realizó el estudio, no se contó con voluntarios en ninguna instancia.

La problemática de la ausencia de las familias en estos espacios es algo que, según señala el profesorado, se extiende también a las vidas personales de sus estudiantes, quienes acostumbran a pasar poco tiempo con sus madres y padres. En razón de ello, Carmen (M7) y Manuel (M8) coinciden en que el sentido educativo de la literatura es abrir un espacio para que sus estudiantes puedan expresar sus sentimientos y ser escuchados. Carmen ve en la literatura la posibilidad de “transportar a los niños a un espacio que ahora mismo no tienen a su alcance en casa: el de la conversación y socialización” (M7, Eint); frente a esto, las tertulias literarias les permiten poner en juego muchos aspectos de la vida personal que no acostumbran a exteriorizar en otros espacios.

Manuel (M8) añade que tiende a buscar textos que puedan poner en juego algún valor transversal como la tolerancia y el respeto por el otro, para pensar desde ahí en la propia experiencia. A su juicio, todo esto responde a “las carencias que tienen los niños de este centro” (M8, Eint). En varias sesiones de lectura se pudo constatar que este maestro acostumbraba a incluir lecturas del libro *Cuentos para entender el mundo*, de Eloy Moreno, lo que, en palabras del maestro: “siempre ponen en discusión algo que les deja pensando” (M8, Eint).

Celia (M6) agrega a esto la posibilidad de pensar en la propia diversidad que existe en la escuela. El sentido educativo que para ella abre la lectura literaria es el de aprender a convivir desde la diferencia. Menciona que compartir las experiencias personales a partir de la lectura es también una invitación a reconocerse desde las cosas que les hacen distinto a cada uno. Ese *enriquecimiento intercultural*, como lo nombra la propia maestra, es lo que busca promover a través de la educación literaria.

Un último aspecto importante para rescatar en este centro, responde a la mirada sobre el canon literario que aparece en el discurso del profesorado. Al tratarse de tertulias literarias dialógicas, las obras que se leen son únicamente clásicos de la literatura, lo que muchas veces complica las prácticas de lectura. Todos coinciden en que las tramas de estas obras dificultan la relación que el estudiantado puede establecer con sus vidas. Frente a esto, comentan que preferirían optar por Literatura infantil o juvenil, argumentando que en ello ven más posibilidad de poner en juego los aspectos educativos mencionados en el apartado anterior: “sabemos que esto de las tertulias está estudiado, pero resulta complejo. Tal vez deberíamos replantearnos qué hace que un libro sea clásico o qué hace que no lo sea, al menos para su circulación en el tercer grado de primaria” (M6_Ef).

Finalmente, a nivel institucional, junto con las tertulias literarias dialógicas, se constataron otras prácticas compartidas entre el profesorado. Entre ellas destaca el cons-

tante uso y cuidado de la biblioteca de aula. Durante las sesiones de clase, era común que Manuel (M8) y Celia (M6) hicieran referencias a distintos libros que se encontraban ahí, incitando a sus estudiantes a que cogieran alguno en su tiempo libre. Cuando algún grupo acababa sus deberes, antes de que terminara el tiempo de clase, se asignaba el resto de la sesión para que pudieran tomar un libro de la biblioteca de aula y leer en silencio. En la clase de Carmen (M7), la biblioteca estaba acompañada de un amplio sofá, donde los estudiantes se ubicaban para leer cuando acababan sus tareas. Como todos querían usar el espacio, la maestra ideó un sistema en el que iban rotando de forma semanal. En ocasiones, cuando muchos terminaban las actividades antes de tiempo, se podía ver el sofá lleno de estudiantes y otros sentados a su alrededor, como si se tratase del punto de encuentro para la lectura.

En cuanto a la biblioteca de centro, esta se encontraba cerrada por remodelación desde que se inició la pandemia. No existía una figura clara que actuara como bibliotecario/a y, gran parte del año, el estudiantado no tuvo acceso a ella. Únicamente quienes se quedaban después de clase, para recibir apoyo en algunas tareas, asistían a un espacio habilitado provisionalmente como biblioteca.

4. Discusión y conclusiones

La etnografía educativa, como recorrido metodológico, posibilita una aproximación reflexiva y comprensiva a distintas acciones, comportamientos y discursos que forman parte de la cultura escolar (Martos, 2010; Ruiz-Bejarano, 2019). Situarnos en los centros por un tiempo prolongado y ponernos en relación con ellos, a partir de distintas técnicas etnográficas, resultó fundamental para acceder al cotidiano escolar (Rockwell, 2009) e indagar en los sentidos educativos que el profesorado le asignaba a la lectura literaria.

Respecto a los *hábitos y formación literaria*, un primer elemento llamativo es el que hace referencia a las diferencias significativas en el discurso de hombres y mujeres. Entre las distinciones de sexo aparece el lugar que ocupa la lectura literaria en sus vidas, con maestros que en su mayoría podrían ser catalogados como lectores débiles, a diferencia del vínculo consolidado que dicen tener las maestras. De igual modo, la relación ligada a la utilidad que sostienen los hombres se contrapone a la sensibilidad desde la que las maestras se acercan al objeto literario. Este hecho, sumado a la ausencia de recuerdos significativos en la formación universitaria la que, a su vez, catalogan como excesivamente teórica, refuerza la necesidad de seguir insistiendo en la consolidación de hábitos de lectura literaria, desde la formación del profesorado (Caride et al., 2018; Molina y del Moral, 2021, entre otros). Sobre este punto, llama especialmente la atención las nulas experiencias formativas vinculadas a la lectura y el trabajo con textos literarios. Solo una de las maestras participantes dice asistir de forma regular en formaciones asociadas a su rol como bibliotecaria del centro.

Ahora bien, a la hora de profundizar en la dimensión de *prácticas y sentidos educativos circunstanciados*, queda en evidencia cómo el contexto institucional, a través de

las características del estudiantado, las prácticas consolidadas y las representaciones compartidas, tiene un grado de incidencia mayor que las trayectorias personales de lectura. Ejemplo de esto es lo que ocurre en dos de los tres centros (C2 y C3), donde los mismos maestros se refieren a la educación literaria desde una dimensión social y emocional, desmarcándose de la lógica utilitaria. Son justamente estos centros en los que se hallan prácticas consolidadas de lectura, tales como: los minutos iniciales de cada sesión para la lectura en silencio, las bibliotecas de aula para leer libros al finalizar los deberes, las visitas semanales a la biblioteca escolar, las lecturas al aire libre y las tertulias literarias dialógicas. Esto coincide con los estudios sobre la noción del *sujeto lector didáctico* de Munita (2018; 2021), y sus aportaciones en torno a la idea de ecosistema mediador, en el que la cultura lectora de un centro y sus esfuerzos colectivos, pueden contribuir a la lectura como una tarea social articulada, más allá de actuaciones individuales.

En cuanto a los *sentidos educativos* que abriría la lectura literaria dentro de estas escuelas, los hallazgos muestran la fuerte vinculación entre el contexto del estudiantado y el quehacer docente respecto a la educación literaria (López y Núñez, 2023). Los relatos sobre el riesgo de vulnerabilidad ponen en juego dos cuestiones importantes que parecen contrarias, pero que se complementan entre sí: a) las dificultades de desarrollar hábitos de lectura y b) la posibilidad de que la literatura pueda atender a las necesidades de niñas y niños. En cuanto a la primera, aparece la poca presencia de las familias, tanto en su día a día como en los procesos educativos que requieren de apoyo y acompañamiento, a lo que se añaden también situaciones de ausentismo. Todo ello desemboca en una relación tardía con la literatura. Estos hechos se vuelven recurrentes en espacios con riesgo de pobreza y exclusión, donde los círculos más cercanos no constituyen comúnmente referentes de lectura ni promueven esta práctica (Martínez-Díaz y Torres-Soto, 2019; Ramos et al., 2022).

Ante esto, la lectura literaria constituye para muchas maestras y maestros, una manera de atender a esas realidades y el componente emocional y afectivo es clave para crear en los escolares ese deseo de leer. A excepción del primer centro, donde el profesorado se inclina hacia el desarrollo de competencias instrumentales, integrando lingüística y literatura, surgen nociones como leer para salir del entorno, para ampliar la vida cultural, para ser escuchados, para expresar emociones, para aprender a convivir, entre otros elementos.

Con todo lo anterior, el recorrido del presente estudio ha permitido hacer visible cómo es que, frente a las adversidades que se presentan a diario, los y las participantes insisten en la formación de hábitos y el fomento de la lectura literaria, como un modo de acompañar las vidas de sus estudiantes.

Los resultados demuestran que la literatura constituye para muchos una respuesta ética ante las necesidades y demandas de niños y niñas condicionados por la vulnerabilidad. Junto a esto, las preocupaciones del profesorado respecto a un conocimiento didáctico en el que no logran encontrar respuesta a las problemáticas que se viven en el aula, ponen de manifiesto la necesidad de ampliar las experiencias formativas, permitiendo a

futuros maestros y maestras imaginar su labor de mediadores en distintos espacios, entre los que se hallen realidades dinámicas e inciertas como las retratadas en esta investigación.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio se encuentra el hecho de no haber incorporado la mirada de niños, niñas y familias en torno a la educación literaria, lo que podría haber nutrido el trabajo etnográfico. Conscientes de que esta era una alternativa interesante, se optó por el discurso del profesorado y sus prácticas de enseñanza, dado que permitían responder a las pretensiones de la investigación. A partir de esto, se vislumbran posibles nuevos recorridos de investigación, que permitan profundizar en el entendimiento de la circulación de la literatura en espacios escolares con estudiantado en riesgo de vulnerabilidad. Incorporar la voz de la infancia y las familias ayudaría a comprender los efectos y el alcance de una educación literaria que cada vez reclama mayor presencia en las aulas.

Referencias

- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., y Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 219-232. Obtenido el 27 de abril de 2024 desde <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627014.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo veintiuno editores.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Caride, J. A., Caballo, M. B., y Gradañlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17 (3), 7-18. Obtenido el 30 de abril de 2024 desde https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.3.1707/167
- Cole, A. (2016). All of Us Are Vulnerable, But Some Are More Vulnerable than Others: The Political Ambiguity of Vulnerability Studies, an Ambivalent Critique. *Critical Horizons A Journal of Philosophy and Social Theory*, 17(2), 260-277. Obtenido el 30 de abril de 2024 desde <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14409917.2016.1153896?scroll=top&needAccess=true>
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Octaedro.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Díaz de Rada, A. (2012). *El taller etnográfico. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Ediciones UNED.
- Gobierno de España. (2023). Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Obtenido el 01 de mayo de 2024 desde https://planderecuperacion.gob.es/politicas_y_componentes/componente-21-modernizacion-y-digitalizacion-del-sistema-educativo-incluida-la-educacion-temprana
- Flecha, R., y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances En Supervisión Educativa*, 23, 1-18. Obtenido el 02 de mayo de 2024 desde <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/23/24>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C. y Chávez Rojas, J. (2018). La vulnerabilidad escolar como mito: desafíos para el trabajo docente en entornos de exclusión social. *Athenea Digital* 18, 1-26. Obtenido el 27 de abril de 2024 desde <https://atheneadigital.net/article/view/v18-n3-jimenez-fardella-chavez/2147-pdf-es>
- Junta de Andalucía, Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. (2018). *Estrategia regional andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en zonas desfavorecidas*. Obtenido el 27 de abril desde https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-12/Estrategia_Regional_Cohesion_Social-web.pdf
- Junta de Andalucía, Consejería de inclusión social, Juventud, Familias e Igualdad. (2024). *Plan local de intervenciones en zonas desfavorecidas de la ciudad de Granada (2024-2028)*. Obtenido el 02 de mayo desde [https://www.granada.org/inet/wordenanz.nsf/3doff676ecf762e8c1257f710041f56f/100fab22foe2879ac1258b460035d480/\\$FILE/PLIZD-2024-28.pdf](https://www.granada.org/inet/wordenanz.nsf/3doff676ecf762e8c1257f710041f56f/100fab22foe2879ac1258b460035d480/$FILE/PLIZD-2024-28.pdf)
- Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28 (1), 57-75. Obtenido el 02 de mayo de 2024 desde <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/20291/19148>
- López, R., y Núñez, M.P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 27, 135-153. Obtenido el 30 de abril de 2024. DOI: <https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>
- Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos de didáctica en la lengua y la literatura*, 89, 17-22. Obtenido el 26 de abril de 2024 desde https://www.researchgate.net/publication/343110955_Lectura_educacion_literaria_y_etica_democratica
- Martínez-Díaz, M. M., y Torres-Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. Obtenido el 02 de mayo de 2024 desde <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6780/8337>
- Martos García, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 199-229. Obtenido el 26 de abril de 2024 desde <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110199A>
- Mélich, J. (2022). *La condición vulnerable*. Fragmenta Editorial.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectora*. Aljibe.
- Molina-García, M. J., y del Moral-Barrigüete, C. (2021). *El proceso de construcción de un hábito de lectura en futuros docentes*. *E-SEDLL*, 4, 1-15. Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/04/01.pdf>

- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe* 17, 1-19. Obtenido el 26 de abril de 2024. DOI: <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador*. Octaedro.
- Ramos Navas-Parejo, M., Cáceres Reche, M. P., Martínez Domingo, J. A., Martínez Domingo, J. A., y Berral Ortiz, B. (2022). Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.2), 11-28. Obtenido el 26 de abril de 2024 desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/93922/69399>
- Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 243-264. Obtenido el 26 de abril de 2024 desde <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5055>
- Ortega Ruiz, P., y Romero Sánchez, E. (2023). Educar en una sociedad herida: una propuesta desde la pedagogía de la alteridad. *Foro de Educación*, 21(1), 207-223. Obtenido el 23 de abril de 2024 desde <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/950>
- Organización de las Naciones Unidas, (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Permach-Martín, N., Álvarez-Uria, A., y Etxaniz, X. (2024). Didáctica de la competencia literaria en Educación Primaria de las Comunidades Vasca y Navarra. *Ocnos*, 23(1), 1-22. Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/434/750>
- Ruiz-Bejarano, A.M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 863-878. Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/59489>
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sabariego, M., Massor, I., y Dorio, I. (2019). Métodos de investigación cualitativa. En F. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 228-320). La Muralla.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de De Estudios Literarios* (8), 155-178. Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <https://revistaseug.ugr.es/index.php/impossibilia/article/view/23299>

- Schmidt, M., Zárate, M., y Isaza, B. E. (2018). *La Fuerza de las Palabras. Protocolo para una intervención cultural en situaciones de emergencia*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe Cerlalc-Unesco. Obtenido el 26 de abril de 2024 desde <https://cerlalc.org/publicaciones/la-fuerza-de-las-palabras-protocolo-para-una-intervencion-cultural-en-situaciones-de-emergencia/>
- Soto Muñoz, M., y Osorio Baeza, J. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educativa*, 60(2). Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1176>
- Suárez, M., y Suárez, S. (2020). El libro de texto como lectura que condiciona la práctica educativa en educación primaria. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 27, 1-18. Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.3>
- Torralba Roselló, F (2010). Hacia una antropología de la vulnerabilidad. *Revista d'estudis comparatius. Art, literatura, pensament*, (02). 25-32. Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <https://raco.cat/index.php/Forma/article/view/216306/287078>
- Universidad de Granada (2019). *Código de Buenas Prácticas en Investigación*. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. Universidad de Granada. Obtenido el 25 de abril de 2024 desde <https://investigacion.ugr.es/sites/vic/investigacion/public/inline-files/buenaspracticas.pdf>