

La BIBLIOTECA ESCOLAR que soñamos

Hacia la construcción de una política pública
para las bibliotecas escolares de Colombia

2

Serie
Río de Letras

Libros Maestros
Plan Nacional de Lectura y Escritura



Leer es
mi Cuento
Plan Nacional de Lectura y Escritura

La
BIBLIOTECA
ESCOLAR
que soñamos

~
Hacia la construcción de una política pública
para las bibliotecas escolares de Colombia

2

Serie
Río de Letras

Libros Maestros
Plan Nacional de Lectura y Escritura



Catalogación en la publicación - Biblioteca Nacional de Colombia

La biblioteca escolar que soñamos : hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia. – 1ª. ed. – Bogotá : Ministerio de Educación Nacional, 2014. p. – (Río de letras. Libros maestros PNLE ; 2)

Incluye referencias bibliográficas
ISBN 978-958-691-657-8

1. Bibliotecas escolares - Política pública – Colombia I. Serie

CDD: 027.809861 ed. 20 CO-BoBN– a934445

La biblioteca escolar que soñamos:

Hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares en Colombia

Serie Río de Letras
Libros Maestros PNLE
© Ministerio de Educación,
Equipo PNLE, 2014
© Roberto Igarza, 2014
© Inés Miret, 2014
Primera edición,
Bogotá, junio 2014.

ISBN: 978-958-691-657-8
Impreso en Colombia:
junio 2014

María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación Nacional

Julio Salvador Alandete
Viceministro de Preescolar, Básica y Media

Mónica Figueroa Dorado
Directora Calidad Educativa

Jeimy Esperanza Hernández
Gerente Plan Nacional de Lectura y Escritura

Coordinación editorial:
Juan Pablo Mojica

Diseño y diagramación:
Martha Cadena, Jonathan Duque

Diseño de la colección:
Tragaluz Editores SAS

Fotografía de cubierta:
Archivo del Ministerio
de Educación Nacional.

Impresión:
Ediciones Ántropos Ltda.

Tiraje:
1000 ejemplares

Reservados todos los derechos. Se permite la reproducción parcial o total de la obra por cualquier medio o tecnología, siempre y cuando se den los créditos correspondientes al Ministerio de Educación Nacional.



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

CONTENIDO

- 5 Prólogo
- 9 La biblioteca escolar:
un asunto de política pública
- 13 Ruta para la formulación de la política
- 23 **«La biblioteca inquieta»:**
Elementos para la construcción de una política
pública por las bibliotecas escolares
- 41 **Bibliotecas escolares:**
Considerandos para una política pública



Prólogo

~

Garantizar el acceso de toda la población a la cultura escrita (...) es una responsabilidad de toda la sociedad y una tarea prioritaria de la acción del Estado, como vía de inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía.¹

En el marco de la política educativa actual, que concibe la educación de calidad como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz, cobra especial relevancia pensar cómo la lectura y la escritura, en tanto prácticas sociales y culturales, pueden contribuir con este propósito y, por ende, situar la biblioteca escolar, en el escenario de esta apuesta por una educación de calidad, como la instancia que por excelencia propende por la democratización del conocimiento y la formación de lectores y escritores para toda la vida.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional, desde las bases conceptuales que fundamentan el Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi Cuento», reconoce que un buen número de las interacciones que los sujetos establecen en su vida social están mediadas por su participación en la cultura escrita. Por ello, la escuela, en su interés por formar sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social (en diversos campos como el político, el cultural y el económico), debe generar situaciones

1. Cerlalc, OEI, *Agenda de políticas públicas de lectura*, p. 15. Bogotá, 2004.



~Notas~



que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y escritura y que, además, estén en capacidad de reflexionar y aprender sobre estas.

Esto requiere transformaciones y acciones puntuales de la sociedad y del Estado que conlleven a que la escuela y las bibliotecas se conviertan en espacios propicios, que garanticen el ingreso y la participación de los sujetos en la cultura escrita.

«La lectura», dice Emilia Ferreiro, «no es un lujo; no una obligación: es un derecho» (Ferreiro: 2002, p. 38). No es un lujo de élites que pueda asociarse con el placer, la recreación, el ocio y el tiempo libre, ni es una obligación impuesta por la escuela. Es un derecho que, además, permite un ejercicio mayor de la democracia y por consiguiente el cumplimiento de otros derechos.²

Desde esta perspectiva de la lectura y la escritura como derechos habilitantes para el pleno desarrollo de sujetos que ubiquen las prácticas de la lectura en su vida *académica*, en el *ámbito social* y, también, en lo *íntimo*, en la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de esta, *se hace indispensable que el país avance en la construcción de una política que aborde y promueva la lectura y la escritura de manera sostenida a lo largo de toda la escolaridad*; a fin de que forme estudiantes capaces de enfrentarse a contextos comunicativos reales en cualquiera de los ámbitos descritos, siendo plenamente concededores de sí mismos, de su entorno, y conscientes de su relación con este.

2. Castrillón, Silvia. *Políticas públicas de lectura y bibliotecas escolares*. Ponencia presentada en el XI Taller Nacional de la RED Colombiana de Transformación Docente del Lenguaje. Cali, octubre 2011.



Así, la biblioteca escolar, entendida no como el lugar en el que se depositan los libros, sino como un espacio que se articula con el proyecto educativo de la nación, el proyecto educativo institucional y el currículo mismo, es en definitiva una instancia con un rol activo en el mejoramiento de la calidad de la educación que, como es bien sabido, contempla aspectos como dotaciones escolares y adecuación de infraestructura, entre otros, pero esencialmente una apuesta clara de contribuir al cierre de brechas y generar oportunidades de acceso en condiciones de equidad para todos los niños y jóvenes del país.

MARÍA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA
MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL



La biblioteca escolar: un asunto de política pública

~

Diversos estudios internacionales han demostrado que la biblioteca escolar, y todo cuanto se promueve desde ella, resulta crucial en el aprendizaje y los logros académicos de los estudiantes. Algunos resultados indican que los estudiantes no repetentes tienen puntajes significativamente más altos en lectura que los que han repetido en dos o más oportunidades. Adicionalmente, un mejor desempeño en lectura está asociado con leer una gran variedad de textos y disfrutarlos, realizar actividades de lectura en línea, como consultar diccionarios o enciclopedias virtuales, leer la prensa, manejar el correo electrónico, participar en grupos de discusión o buscar y generar información en la web.

Países que cuentan con una política pública de bibliotecas escolares propenden por una articulación cada vez más profunda de estas con la comunidad educativa. Las investigaciones hechas en estos países dan muestras de la obtención de resultados positivos en el logro académico de los estudiantes.¹ Por citar solo una de estas, en el año 2008, la *National Commission on Libraries and Information Science* (NCLIS) comprobó que diecinueve estados y una provincia de los Estados

1. Miret, I. y C. Amendano. *Lectura y Bibliotecas Escolares*. Madrid: Fundación Santillana, 2011

~Notas~



Unidos habían mejorado los resultados académicos de los estudiantes por el uso de la biblioteca escolar y su relación con el currículo y el cuerpo docente.² Adicionalmente, la Unesco establece que:

La biblioteca escolar es un elemento esencial de cualquier estrategia a largo plazo para alfabetizar, educar, informar y contribuir al desarrollo económico, social y cultural. La biblioteca escolar es de la incumbencia de las autoridades locales, regionales y nacionales, por eso es preciso darle apoyo mediante legislaciones y políticas específicas. Las bibliotecas escolares deben contar con una financiación adecuada para disponer de personal capacitado, materiales, tecnologías e instalaciones.³

En este sentido, como cimientos para la creación y el fortalecimiento de las bibliotecas escolares en el país, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento», ha avanzado en adquirir 20.900 Colecciones Semilla, lo que equivale a más de cinco millones y medio de libros que han sido entregados a 18.600 sedes educativas en todo el país, y que han beneficiado a siete millones de alumnos, lo que representan el 90% de los estudiantes del sector oficial. Este hecho no tiene antecedentes y es el proceso más grande de compra y procesamiento de libros para bibliotecas que se ha hecho en Colombia.

Se trata de colecciones de la mejor calidad, integradas por libros de literatura en todos sus géneros, así como libros de referencia y de

2. Scholastic Research & Result. *School Libraries Work*. Washington: Scholastic Library Publishing, 2008
3. Unesco, *Manifiesto Unesco/Ifla sobre la biblioteca escolar*, disponible en: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html [Consultado en junio de 2014].



no ficción, cuidadosa y rigurosamente seleccionados. Sin embargo, estas colecciones por sí solas no tendrán sentido, ni generarán impactos reales en el mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes, ni en las transformaciones de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito escolar, si no se acompañan de espacios físicos y pedagógicos permanentes y adecuados para disfrutar de su lectura y darles un uso significativo. Por tal motivo, el horizonte de estas colecciones es la *biblioteca escolar* y el desarrollo de prácticas permanentes de lectura y escritura a cargo de los docentes.

Son estos algunos de los elementos que han motivado que la biblioteca escolar sea una prioridad para el Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación de Colombia y que, desde el reconocimiento de la necesidad de resignificarla, entenderla como un espacio pedagógico y darle una identidad en el sistema educativo colombiano, así como de dotarla de las condiciones necesarias para cumplir a cabalidad el rol del que hemos hablado, sea objeto de una política pública construida y debatida con todos los actores involucrados en su desarrollo, tanto de la sociedad civil como del Estado.

Como antecedente de este propósito, en el mes de diciembre de 2013, se realizó el Seminario Taller «Hacia la construcción de una política pública por las bibliotecas escolares en Colombia», espacio que contó con la participación de expertos internacionales y de distintos actores del sector del ámbito nacional. Las discusiones que tuvieron lugar en el seminario indican las necesidades identificadas por las distintas partes interesadas, pero también señalan caminos muy importantes que hoy retomamos en este documentos para plantear al país la ruta para la formulación de la política pública.



Ruta para la formulación de la política

~

1. ¿Qué ha ocurrido con las bibliotecas escolares en Colombia?

En la historia del sistema educativo colombiano encontramos diferentes acciones, enfoques y lugares asignados a la lectura y la escritura, entendiendo que el acceso y dominio de la cultura escrita es una condición fundamental para alcanzar los objetivos estratégicos que cualquier modelo educativo se trace en la formación de sujetos integrados a una sociedad. De esta manera, en nuestro país, la preocupación por garantizar el acceso a materiales de lectura, como recursos fundamentales que guíen los procesos pedagógicos, estuvo presente desde 1870, con la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, mediante el cual se creó la dirección general de educación pública y se organizaron las Escuelas Normales. Como parte de este proyecto se publicó la revista *Escuela Normal*, «que salió regularmente durante siete años y fue un efectivo órgano de difusión científica y de formación pedagógica para el magisterio».¹ Así mismo, este decreto regulaba las «bibliotecas circulantes», reglamentando el uso de las obras y las responsabilidades administrativas.

1. Jaramillo Uribe, Jaime. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf [Consultado en junio de 2014].

~Notas~



Con la Constitución de 1886 la educación fue confiada por el Estado a la iglesia católica, lo que marcó profundas restricciones y controles sobre lo que podía ser leído por maestros y estudiantes, reforzando una cultura confesional en las aulas.

En los años treinta del siglo XX, con las reformas liberales, el papel de la lectura y la escritura fue central para el Ministerio de Educación Nacional en la construcción de una educación que promoviera la modernización del país, la integración y participación de vastos sectores de la ruralidad en la nueva institucionalidad económica y política propuesta por el Gobierno. Estos propósitos se concretaron con la creación de la Biblioteca del Maestro y la Biblioteca Aldeana.

[La biblioteca del maestro estaba] destinada a la edición, por parte del Ministerio de Educación, de los volúmenes considerados más representativos de las modernas teorías pedagógicas, bajo la influencia de la psicología y la pedagogía experimentales; y la aldeana que constaba de una serie de literatura universal, algunos manuales de instrucción, las obras generales de consulta, la colección Samper Ortega de literatura colombiana y una serie de cartillas técnicas editadas por el Ministerio de Educación Nacional.²

En el marco de la Alianza para el Progreso, con participación de la OEA, se implementó un proyecto que consideraba que: «Los libros y las bibliotecas constituyen instrumentos fundamentales para el mejoramiento de los medios y servicios de educación, así como para la ciencia, la cultura y el progreso económicos y social de América Latina».

2. Herrera, Martha Cecilia; Jilmar Díaz, Carlos. *Bibliotecas y lectores en el siglo xx colombiano: la biblioteca aldeana de Colombia*. En: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/7510/6913> [Consultado en junio de 2014]



Posteriormente, y dando continuidad a ese proyecto, en 1972 se inició el programa de Bibliotecas Público-Escolares de Colcultura, en la lógica de favorecer la complementariedad de la educación formal con los espacios y recursos ofertados por las bibliotecas públicas. El investigador Jorge Orlando Melo hace referencia a los procesos bibliotecarios que se derivaron de la reforma educativa del Ministerio de Educación de 1976, donde se crearon los Centros Experimentales Pilotos (CEP), en los cuales debían estar las bibliotecas modelo del sistema escolar.³

Para ello se creó en 1981 el Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, dependiente de la División de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación. Este programa diseñó y entregó a treinta y tres Centros Experimentales Piloto departamentales, así como a los planteles focalizados por el Programa Mapa Educativo, unas mil cien colecciones de mil títulos cada uno. Cerca de mil personas, encargadas del manejo de estos acervos en cada escuela, fueron capacitadas a través del Curso Modular para Maestros Bibliotecarios, creado por CERLALC a comienzos de la década de los ochenta. Este curso de formación en servicio, semipresencial, sirvió para formar a los bibliotecarios de cinco países de América Latina en ese entonces (entre ellos Colombia, que formaban parte del Proyecto Multinacional de Bibliotecas Escolares), financiado por la OEA y la banca internacional.⁴

Destacamos también, como antecedentes muy importantes, los esfuerzos de gobiernos locales por institucionalizar acciones en favor de las bibliotecas escolares. En Bogotá, en 1982, se creó el Sistema Metropolitano de Bibliotecas del Distrito (Simbid), constituyéndose una red de veinticinco bibliotecas públicas y ciento treinta escolares. Melo

3. Los CEP en 33 departamentos manejaban un sistema de organización de la administración e información educativa que se llamaba Mapa Educativo y que funcionaba por nuclearización de los planteles, de forma que todos las sedes estaban vinculadas a un nodo central o Núcleo Educativo.
4. Castrillón, Silvia; Van Patten, Elia María. *Modelo Flexible para un Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares*. Bogotá: OEA, 1982, 318 pp.

~Notas~



hace referencia, igualmente, al notable trabajo realizado en la ciudad de Medellín en 1993, a través del Programa de Fortalecimiento de Bibliotecas Públicas y Escolares, desarrollado por la Consejería para Medellín y la Biblioteca Piloto, y que para este autor «constituyó uno de los grandes hitos cuantitativos de este proceso, al adquirir cerca de 200.000 volúmenes de libros generales para 19 bibliotecas».⁵

En 2002, como parte de los compromisos emanados de las recomendaciones del programa iberoamericano Ilímita, Colombia crea el Programa Bibliotecas Educativas 2002 y dota a doscientas escuelas normales de libros para las bibliotecas públicas y escolares.

De igual manera, un referente para la formulación de esta política de bibliotecas escolares es el documento Conpes 3222, del 21 de abril de 2003, que ha sido hasta el momento la política social y económica del país en materia de lectura. En él se busca «hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento».⁶

Dando continuidad a esta política nacional de lectura, el gobierno del Presidente Juan Manuel Santos ha formulado el Plan Nacional de lectura y Escritura «Leer es mi cuento» como una política conjunta entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura. El Ministerio de Educación considera como un componente fundamental en la implementación del PNLE el fortalecimiento de la escuela y la biblioteca escolar, como espacios integrados y orgánicos en la construcción de escuelas lectoras y escritoras.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 141 «Biblioteca o infraestructura cultural y deportiva», hace mención explícita a la obligatoriedad del Estado y sus entidades territoriales para

5. Melo, Jorge Orlando. *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una perspectiva de cooperación*. <http://www.jorgeorlandomelo.com/bibliotecaspublicas.htm> [Consultado en junio de 2014]

6. Colombia, Ministerio de Cultura, Documento Conpes 3222.



garantizar la existencia de la biblioteca escolar mediante la asignación de recursos y la inclusión de esta en los planes de desarrollo respectivos. A pesar de estar tan claramente definido en la ley la existencia de las bibliotecas escolares, el país no cuenta con desarrollos normativos que regulen su creación, fortalecimiento, definición de estándares mínimos, sostenibilidad, articulación curricular y trabajo en red, entre otros aspectos imprescindibles para un proceso de institucionalización de un Programa Nacional de Bibliotecas Escolares en Colombia. El Ministerio de Educación Nacional reconoce la necesidad de avanzar en la formulación de acciones que permitan fortalecer la política de calidad educativa con los aportes invaluable que las bibliotecas escolares, como espacios pedagógicos adicionales, harán en el mejoramiento de las competencias comunicativas y las capacidades en el acceso y uso de la información que requieren niños, niñas y jóvenes en su formación permanente, personal, cultural y social.

2. Objetivo de la política

La política pública busca promover la creación y el fortalecimiento de las bibliotecas escolares en Colombia como espacios dinámicos en la escuela, que garanticen la democratización en el acceso a la información y el conocimiento, el ingreso y participación de los estudiantes en la cultura escrita, y la formación de lectores y escritores para toda la vida; aspectos fundamentales en la apuesta por una educación de calidad.

3. Ejes de acción de la política

Para el proceso de formulación de la política se plantean inicialmente siete ejes, o líneas estratégicas, a ser estudiados y definidos como condiciones fundamentales que favorecerán el desarrollo de la biblioteca escolar en el país. Estos son:

~Notas~



3.1 Espacios, equipamiento bibliotecario y colecciones: Areas o espacios físicos, condiciones de seguridad, temperatura, iluminación, equipamiento y amueblamientos necesarios para la prestación de los servicios; distintas colecciones que deben constituir el acervo de la biblioteca; puestos de lectura, estándares y lineamientos a través de los cuales se establecen los procesos y criterios para el desarrollo de colecciones; tipologías, formatos, reglamentos para la circulación y el préstamo; políticas de desarrollo de colecciones.

3.2 Servicios y programas: Articulación curricular; dimensión pedagógica de la biblioteca escolar; alfabetización informacional; promoción de la lectura y la escritura de manera transversal; elaboración de proyectos pedagógicos; participación comunitaria; sistemas de seguimiento; y estadísticas e indicadores.

3.3 Conectividad: Acceso a información en la web: programas de cooperación bibliotecaria; sistematización de servicios.

3.4 Personal bibliotecario: Perfiles, cargos, funciones.

3.5 Formación: Oferta y procesos de capacitación del personal bibliotecario, profesionalización, estrategias, actores clave en los procesos formativos de los bibliotecarios.

3.6 Cooperación bibliotecaria y trabajo en red: Organización y conformación de la Red Colombiana de Bibliotecas Escolares, relaciones con otros sistemas bibliotecarios; trabajo interinstitucional; cobertura de los servicios bibliotecarios escolares.



3.7 Institucionaliad y sostenibilidad: Normatividad, fuentes de financiación, inserción institucional, políticas territoriales, planes institucionales de lectura, escritura y oralidad.

4. Fases para la formulación de la política

El desarrollo de una política pública pasa por tres momentos o fases claramente diferenciadas: *formulación*, *implementación* y *seguimiento y evaluación*. Cada una de estas fases implica una serie de etapas que exigen la convergencia de distintos actores que, como participantes activos del proceso en distintos espacios de diálogo e interacción, aportarán sus necesidades, percepciones, intereses, ideas y propuestas, las cuales harán de este un ejercicio participativo y legítimo.

El Ministerio propone, a partir de este espacio, una ruta para dar inicio a la fase de formulación de la política pública para el desarrollo de las bibliotecas escolares en el país. Esta fase, incluye las siguientes etapas:

4.1 Fase de formulación

4.1.1 Etapa de preparación y diagnóstico

Corresponde al momento de definición e identificación de la problemática concreta que afecta a las bibliotecas escolares. Esto se deriva de la elaboración de un diagnóstico de tipo cuantitativo y cualitativo. Se trata de identificar el estado actual de las bibliotecas, preguntándose no solo por los espacios físicos, sino por los procesos que se articulan o no en torno a ellas y su rol en la comunidad educativa. Si bien esta etapa será liderada por el Ministerio de Educación, se reconocen los ejercicios que se han generado desde las secretarías de educación y que

~Notas~



permiten tener un mapa mucho más completo de la situación objeto de análisis.

4.1.2 Etapa de revisión, formulación y definición de los ejes de acción de la política pública de las bibliotecas escolares

El análisis del diagnóstico de la etapa anterior arrojará unos campos de acción que ameritan la intervención. Se trata de identificar los principales aspectos a discutir y resolver para la consolidación de las bibliotecas escolares. Elementos como las condiciones físicas, el rol pedagógico y la conformación de la Red de Bibliotecas Escolares deberán ser abordados de manera integral. En esta etapa resulta fundamental la asignación de roles y competencias, de manera que la política pública tenga un carácter de articulación y complementariedad entre los distintos niveles de gobierno.

4.1.3 Etapa de ajuste y validación final del documento

A partir de la información recopilada y de la estructuración de acciones concretas se elaborará un documento que formule la política. Se contempla un periodo de ajuste y de validación de dicho documento por parte del equipo técnico del Plan Nacional de Lectura y Escritura con apoyo de algunos expertos.

4.1.4 Etapa de difusión y socialización

Finalmente, se establece un periodo de amplia socialización del documento, a fin de que se genere apropiación del mismo, como un mecanismo para su sostenibilidad y que puede arrojar ajustes finales, de manera que recoja las voces de los interesados.

Es importante acotar que la participación se debe potenciar en todas las etapas de la fase de formulación, para lo cual se promoverán espacios habilitados por el Ministerio de Educación Nacional como la

~INÉS MIRET~



Consultora especializada en proyectos digitales relacionados con la lectura, el libro y las bibliotecas. Ha desarrollado iniciativas de literatura infantil y juvenil en la red del Servicio de Orientación de Lectura (SOL), actualmente integrada en www.canallector.com; de alfabetización en información (www.esdelibro.es); de servicios bibliotecarios (www.bibliotecaspublicas.es); de integración de obra sujeta a derechos en bibliotecas digitales

(www.dilve.es/enclave); y de redes de jóvenes lectores iberoamericanos (www.questasleyendo.org). Es coordinadora del grupo de expertos en lectura y bibliotecas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Ha dirigido, junto con Teresa Colomer, la diplomatura *Bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red* (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona y Organización de Estados Iberoamericanos). Es coordinadora del curso en línea *Espacios de lectura* (Leer.es, Ministerio de Educación de España) y profesora del seminario *Bibliotecas escolares o el desconcierto como escenario* (maestría en Escritura y Alfabetización dirigida por Mirta Castedo, Universidad Nacional de la Plata). Ha coordinado los estudios de bibliotecas escolares llevados a cabo en Argentina, Brasil, Chile, España y México.



«La biblioteca inquieta»: Elementos para la construcción de una política pública por las bibliotecas escolares*

~

INÉS MIRET

Hace unos meses, Eric Hellmann publicó un artículo en *Library Journal* bajo un título un tanto provocador: «Las *Start-Ups* asumen el trabajo de las bibliotecas». La aparición de estos supuestos *competidores* (el término es de Hellmann) alude no solo a algunas de las funciones tradicionales de la biblioteca (búsquedas o referencia), sino también a la aparición de comunidades de lectores y escritores (como Goodreads o Wattpad) de las que forman parte nuestros estudiantes sin mediación (o quizá sí) de la escuela (Hellmann, 2013).

Al mismo tiempo, estudios recientes muestran cómo para los usuarios habituales de bibliotecas y de tecnologías (la población norteamericana de edades comprendidas entre 16 y 29 años lo es) las bibliotecas siguen teniendo un papel relevante. De acuerdo a los datos disponibles, estos usuarios se incorporan a lo electrónico, pero tienen una importante afinidad con los servicios tradicionales de la biblioteca. Los lectores más jóvenes tienen una comprensión amplia de qué es y para qué sirve una biblioteca y emplean sus servicios comparativamente más que los mayores (la visitaron más; fueron más a leer, estudiar, ver videos: usaron más sus ordenadores y consultaron más

* Texto producto de la mesa de debate llevada a cabo en Bogotá en diciembre de 2013 en el marco del seminario-taller La biblioteca escolar que soñamos.

~Notas~



frecuentemente su web). Entre los elementos que más valoran destacan el bibliotecario, en primer lugar, seguido de los recursos gratuitos para investigar, el espacio silencioso y los programas y actividades (observe que entre los aspectos más apreciados están los recursos humanos y el lugar físico). Cuando se les pregunta sobre sus expectativas y qué deberían hacer las bibliotecas, en sus respuestas apuntan aspectos que puede ser interesante explorar: coordinarse con las escuelas, alfabetizaciones múltiples y experiencias interactivas de aprendizaje (Zickuhr, Raine y Purcell, 2013).

Entre estos dos ejes, la suplantación de algunas de las funciones tradicionales de las bibliotecas (búsqueda, referencia y comunidad) y el valor concedido por sus usuarios a componentes hasta ahora nucleares de ellas (apoyo humano y espacio físico), ¿dónde está hoy el foco de la biblioteca escolar? ¿Cuáles son los elementos que pueden guiar la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares? En el contexto de la mesa de debate (*Elementos para la construcción de una política pública por las bibliotecas escolares en Colombia*), se proponen cinco reflexiones telegráficas y una coda.

Un espacio en conflicto

«Mi biblioteca es un espacio en conflicto», afirmaba recientemente una bibliotecaria de una escuela catalana en unas jornadas de intercambio de experiencias. Cuando reflexionaba en voz alta sobre vías que están probando las escuelas, expresaba de esta forma su estado de ánimo (Jornadas del Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes, 2013). El conflicto probablemente alude al encuentro y la tensión entre culturas diferentes: entre la del interior de la escuela y la de fuera (redes de servicios, comunidad profesional, entornos y servicios convergentes, comunidad y familia...); entre la de la centralización del servicio (como punto de referencia o *hub* en la actividad pedagógica y cultural



de la escuela) y la de un servicio distribuido en función de necesidades diferenciadas (por tipología de usuarios, niveles educativos, áreas curriculares, aulas...); entre lo impreso y lo digital (en recursos, servicios, programas, formación...); entre la actividad en presencia, donde el contacto humano y el espacio físico cobran valor, y la actividad a distancia.

A la escuela se le demanda una profunda transformación. Poner en valor el conocimiento como herramienta central del desarrollo social y económico supone para el sistema educativo un cambio que afecta a los contenidos de la enseñanza, a los métodos, a los recursos e instrumentos que pueden hacerlo posible. Pero esta demanda no solo alude a la instauración de nuevas prácticas o a la asimilación de herramientas de trabajo distintas, sino que remueve tradiciones cuya renovación requiere un cambio permanente.

A la biblioteca también se le propone una transformación entre arenas movedizas. Pero, ¿cómo? Probablemente no haya demasiadas certezas sobre los *cómos*, pero sí sobre la necesidad del cambio.

El desconcierto como escenario

Tomar en cuenta la transformación —y el «desconcierto» que provoca— como objeto de trabajo no es una tarea fácil. Dice Robert Darnon: «La información está estallando con tanta furia a nuestro alrededor y la tecnología de la información está cambiando a una velocidad tan desconcertante, que nos enfrentamos a un problema fundamental: ¿cómo orientarse en el nuevo escenario?» (2008).

Estas palabras están tomadas de un artículo del historiador norteamericano especializado en historia del libro y la lectura y responsable de uno de los proyectos de biblioteca digital más ambiciosos (American Digital Public Library), en el que reflexiona sobre la biblioteca en la nueva era. Para ello parte del análisis de los cuatro cambios más relevantes en la historia de la cultura escrita: la aparición de la escritura

~Notas~



(alrededor del 4000 a.C.), la sustitución del rollo por el código (poco después del comienzo de la era cristiana), el invento de la imprenta de tipos móviles (1450) y la irrupción de la comunicación electrónica («ayer»). «Si analizamos la velocidad del cambio —continúa—, la aceleración es impresionante: de la escritura al código, 4.300 años; del código a los tipos móviles, 1.150 años; de los tipos móviles a Internet, 524 años; de Internet a las herramientas de búsqueda, 20 años; de los buscadores al algoritmo que crea el *ranking* de relevancia de Google, 7 años...» (Darnton, 2008).

Albert Einstein decía que no le gustaba pensar en el futuro porque estaba demasiado cerca. La postergación en la definición de una política pública para las bibliotecas escolares, en este contexto, sería una irresponsabilidad si el acceso a la cultura escrita es un derecho irrenunciable.

Desde el sistema educativo, probablemente la mirada más productiva para abordar esta transformación no esté en la evolución del soporte (dispositivos, formatos, estándares, interoperabilidad, modelos de explotación y de negocio...), sino en la del lector. Observar, entender y dar forma, desde el punto de vista de la intervención educativa, a los cambios y las transfiguraciones de los jóvenes lectores puede ser clave. La mutabilidad del lector y los términos que dan cuenta de ella están en boca de todos los autores de referencia: «Leer y escribir en un mundo cambiante» (Ferreiro, 2000); «¿Muerte o transfiguración del lector?» (Chartier, 2001); «Leer ya no es lo que era» (García Canclini, 2006).

«Sabía que Internet no me iba a dar una respuesta falsa»

Para abordar estos fenómenos de cambio han sido muy rápidamente aceptadas las categorías de *nativos* e *inmigrantes digitales*, pero es probable que este análisis haya dejado algo inerme al sistema educativo (Prensky, 2001). Si el criterio es la edad (fecha de nacimiento) y el do-



minio de las herramientas (es decir, el *qué*), los docentes quedan fuera con facilidad. La metáfora fue sugerente para describir una experiencia muy común pero, dieciséis años después de la creación del buscador más popular, esta dicotomía resulta insuficiente.

Desde una posición crítica, David White propone adoptar otro punto de vista. No se trata, en su opinión, de una posición dicotómica (uno es una cosa o la otra), sino que los comportamientos se mueven en un continuo variable en función del contexto/objetivo de la interacción. En su investigación, White analiza las formas de apropiación de la web por parte de los estudiantes (el *cómo* y no el *qué*) proponiendo una diferenciación no basada en el nivel de competencia o destreza, sino en la forma en que estos interactúan en y con la web: si lo toman como un lugar donde vivir y crear una identidad (residente) o bien como una colección de herramientas útiles para propósitos diferentes (visitante). Los estudiantes adoptan uno u otro rol, con intensidades diferentes, en función de distintos contextos (institucionales o personales). Si tratamos de imaginar estos dos ejes (residente/visitante; institucional/personal) en una representación ortogonal, disponemos de un esquema donde caben numerosas posibilidades de interacción (White y Le Cornu, 2011; White, 2013). Esquemas de este tipo pueden aportar una visión más compleja e interesante desde el punto de vista de la intervención educativa.

Actualmente White está investigando la manera en que este marco descriptivo puede servir para analizar las formas de interacción y compromiso de los estudiantes con entornos de información digital. Mediante una investigación de corte cualitativo y longitudinal, cuyos resultados completos serán públicos dentro de tres años, explora el comportamiento informativo de estudiantes en distintos momentos de la escolaridad, desde el fin de la formación obligatoria hasta distintos tramos de la educación superior. Al finalizar la escolaridad obliga-

~Notas~



toria, surgen aproximaciones interesantes: los estudiantes que forman parte de la investigación siempre (sin excepción) usaron Google y Wikipedia; en general, en una búsqueda aceptan la primera opción del listado de búsqueda; aunque conozcan la existencia de otras fuentes de mayor calidad (libros, profesores, familia), usan Google y Wikipedia por comodidad (la *comodidad* explica buena parte de la popularidad de ambos); en sus trabajos citan las referencias que figuran en un artículo de la Wikipedia, pero no el artículo en sí para evitar el «ridículo» ante tutores e iguales; solo el 16% hizo una verificación de resultados; los criterios de validación de la información se basan en la cantidad y en que sea actual frente a la calidad y la autoridad (Connaway, White, Lanclos y Le Cornu, 2013).

En su informe provisional, White recupera una frase de un estudiante: «Sabía que Internet no me iba a dar una respuesta falsa». Los datos disponibles sobre competencias en información de estudiantes ponen de manifiesto cómo estos tienen unas expectativas muy altas respecto a la posibilidad de resolver de manera rápida y sencilla una propuesta de investigación mediante el uso de un buscador, pero para muchos de ellos «hacer una investigación» significa algo distinto de un proceso lento, orientado por el descubrimiento y la curiosidad intelectual, para convertirse en un ejercicio destinado a localizar la información imprescindible para completar una tarea. Por su parte, Julie Coiro ha documentado cómo los adolescentes encuentran dificultades en distintos subprocesos de una investigación: hacerse buenas preguntas, localizar información relevante, evaluar críticamente la información, sintetizar información procedente de diferentes fuentes y comunicar los hallazgos haciendo uso de herramientas digitales (Coiro, 2011).

El modelo de asignación de credibilidad a las fuentes de información, como afirmaba el estudiante de White, también ha cambiado. Metzguer y Flanagan, en sus investigaciones con estudiantes de 11



a 18 años, obtienen algunos resultados convergentes con los anteriores: el 89% de ellos considera que «algo» o «mucho» de lo que encuentra en la Web es creíble y (lo que es más destacable) este porcentaje aumenta (no disminuye) con la edad; Internet es la fuente más creíble tanto para los trabajos escolares como para el entretenimiento y las compras. Según estos autores, el modelo de atribución de credibilidad ha cambiado: ha pasado a sostenerse en un esquema múltiple (frente a uno jerárquico), distribuido (frente a uno centralizado) y construido colectivamente (frente a ser apropiado individualmente) (Metzguer et al., 2013).

Muchos de estos resultados ponen en cuestión que la generalización del acceso lleve aparejada la generalización de competencias. Ser nativo digital, en todo caso, garantiza el *qué* (las herramientas, y solo para quien tiene acceso a ellas), pero en educación nos interesan los *cómos*. En nuestra mesa de debate, ¿no es este un elemento esencial para la construcción de una política pública de bibliotecas escolares?

«Si quiero evadirme, la solución más rápida es dormir»

Comenzábamos estas páginas preguntándonos si la aparición de la herramienta (búsquedas, referencia o comunidad) suplantaba el servicio de la biblioteca. Hellmann podría ser irónico en su planteamiento, pero dio un aviso oportuno. Mirado desde un punto de vista diferente al de las competencias en información, exploraremos otros ejemplos en la construcción del lector.

Hoy aparece la siguiente entrada en *Libros de Lectureka* (19/04/2014), un blog creado por «dos gemelos de 15 años enamorados de la lectura», que forma parte de la red iberoamericana *Questasleyendo.org*. En el *post*, Pablo y María responden a preguntas sobre la lectura que les han formulado desde otro blog, entre las que figura la siguiente: ¿por qué crees que es interesante leer?

~Notas~



«Interesante» es para mí una definición que se queda corta. No creo que sea interesante, sé que es interesante, divertido, entretenido y simplemente mágico. ¿Y por qué...? La respuesta comodín sería «Porque te permite evadirte de la vida cotidiana», «alejarte de tus problemas» (cuando todos sabemos que el problema es una parte básica de la trama de un libro, :). Mis razones para leer van mucho más allá. Si quiero evadirme, la solución más rápida es dormir. Con la lectura busco entretenerme, recorrer el mundo sin poner un pie en la calle, vivir arriesgadas aventuras sin existir peligro real, y, por qué no, vivir experiencias inalcanzables para mí, de no ser por el poder del papel.

Su entrada finaliza con un repertorio de preguntas que Pablo y María formulan, a su vez, a otros blogueros.

Una vez respondidas las once preguntas, procedo a formular otras nuevas. [...] Seré muy directo, ¿qué opinas de...?

1. Los bestsellers.
2. Los e-books.
3. Las precuelas.
4. Los spin-off.
5. El spoiler.
6. Las novelas anónimas.
7. Las novelas co-escritas.
8. Los escritores que contratan a terceros para que escriban en su lugar.
9. La piratería en Internet.
10. El plagio.
11. La censura.



Esta sola entrada de *Libros de Lectureka* da cuenta del amplísimo universo como lectores de sus autores. No son representativos de la población escolar, sin duda, pero son una muestra de la potencialidad que encuentra un lector en estos entornos. Muchos jóvenes forman parte de estas comunidades y algunos tienen poderosas razones para leer (en vez de dormir). Estas comunidades son tan activas, que han suscitado interés (traducido en compra) entre grandes compañías multinacionales: Goodreads, de la que forman parte muchos de nuestros estudiantes, fue adquirida por Amazon en primavera de 2013; Zola Books acaba de comprar Bookish; detrás de Anobii está Penguin Random House Mondadori; Figment, que es una comunidad de creación, ha sido adquirida por Penguin en otoño de 2013. Sea como fuere, estos espacios son lugares de construcción espontánea de los lectores y escritores, con intervención o no de la escuela.

Estas comunidades verticales saben mucho acerca de sus miembros (qué eligen y cómo, cómo se relacionan entre ellos) porque la magnitud de datos que generan es muy grande. Recientemente Goodreads (con más de 20 millones de lectores), hizo público un estudio en el que, entre otras preguntas, se interesaba por saber cómo habían tenido noticia de dos novedades editoriales del momento (*Perdida* de Gillian Flynn y *El circo de la noche* de Erin Morgenstern) y qué les había animado a leerlas. En ambas preguntas la «recomendación de un amigo» fue la opción más elegida. Twitter fue la última opción de una larga lista de medios de información (personas, reseñas, redes verticales de libro y lectura, redes sociales genéricas...). En cuanto a qué les había decidido a leer el libro, el orden de respuesta fue: en primer lugar, las personas («un amigo», «alguien que habló sobre él», «un club de lectura»); en una posición intermedia, las reseñas en espacios virtuales de libros y lectura (Goodreads o Amazon), y un fragmento; en último lugar la cubierta y la publicidad del libro (Chandler, 2013).

~Notas~



Otra de las redes de lectura, Bookish (sostenida por Penguin, Hachette y Simon and Schuster), define su actividad con cuatro verbos: buscar, descubrir, leer y compartir. ¿No es este un buen resumen del cometido de una biblioteca escolar?

Tomar como referencia qué está pasando en estas comunidades es un *input* de primer orden para la biblioteca escolar. Adoptar un papel activo, hacernos visibles en los lugares donde se están expresando los alumnos, también. No ser ajenos a su iniciativa, ponerla en valor, dotarla de sentido desde la institución. Colaborar en la difusión, hacerla visible en los medios de la escuela. Agregar y enriquecer sus iniciativas... Pero, sobre todo, el análisis de los espacios donde están creando su identidad los jóvenes lectores y escritores muestra lo que saben hacer (y lo que no) cuando se proponen compartir su experiencia. En este análisis resulta visible el amplísimo campo de intervención que le queda a la biblioteca para formar personas competentes, críticas y activas en la red. A fin de cuentas, esta es la razón de ser (y la responsabilidad) de la institución escolar a la que se debe la biblioteca.

Los (terceros) lugares

Los sistemas educativos están buscando vías para dotarse de lugares, no solo entendidos como espacios físicos o virtuales, sino como entornos conceptual y funcionalmente fértiles para poner en conexión el mundo académico, como garante del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, con el de las nuevas culturas juveniles y el de las relaciones entre iguales (*peer culture*). La investigadora Mitsuko Ito, interesada específicamente en las poblaciones más vulnerables, define estos espacios como los lugares del *Aprendizaje Conectado* (*Connected Learning*), tratando de hallar las condiciones que exploten positivamente la intersección de estos tres elementos: intereses, iguales y sistema escolar (Ito et al., 2013).



Ray Oldenburg formuló el término de *terceros lugares* en la construcción de la sociedad democrática para diferenciarlos del hogar (primero) y del trabajo (segundo). Se trata de espacios que proponen a los ciudadanos un terreno neutral de relación (su entrada es libre), que tienen un carácter nivelador (no existen requisitos de acceso y suelen ser gratis o muy baratos) y se presentan como entornos de acogida, en el sentido de que resuelven necesidades concretas. Son lugares donde los habituales dan el tono de la relación pero a su vez atraen a nuevos integrantes. En ellos se crea un ambiente lúdico donde no hay tensión ni hostilidad.

Un *tercer lugar* es, por ejemplo, un bar, una peluquería o una biblioteca pública. Para la vida ciudadana son espacios de reunión informal, permiten la interacción en la diversidad, crean sentido de pertenencia, dan oportunidades para la *serendipia*, promueven el compañerismo, son socialmente vinculantes, alientan la sociabilidad, enriquecen la vida pública y la democracia (Oldenburg, 1989).

Me pregunto si de la misma forma que los *terceros lugares* cumplen una función esencial para la ciudadanía, la biblioteca escolar no podría ser entendida como un tercer espacio (que funciona como un intercambiador) entre la vida académica y el mundo social y de intereses de nuestros alumnos: un entorno nivelador, accesible y de acogida donde se ofrecen nuevas oportunidades para la lectura, la creación, la investigación y el aprendizaje.

Los sistemas educativos están buscando otros escenarios, más allá de las aulas, que permitan generar conocimiento gracias a una interacción distinta a la ordinaria. En países como Canadá, Australia o EE UU, las universidades han creado los *learning commons* (cuya denominación viene de los *commons* o zonas comunes en una localidad donde se posibilita la reunión y el encuentro libre en muy diversas manifestaciones). Se trata de iniciativas frecuentemente promovidas por las

~Notas~



bibliotecas de los centros universitarios, con espacios amplios, abiertos y muy versátiles para adaptarse a requerimientos muy diversos.¹

La biblioteca escolar, entendida como un *tercer espacio* en la vida de los estudiantes, puede ser el lugar de la posibilidad, donde es viable la flexibilidad, la horizontalidad, el encuentro fértil y creativo con otros. Sus condiciones de centralidad en la vida académica, pero también de marginalidad respecto a ciertas prescripciones propias del aula, pueden hacer de ella el entorno más inclusivo de la escuela, el lugar para las experiencias de *aprendizaje conectado* (en el sentido que propone Ito) para todos los alumnos.

En el escenario de la incertidumbre del cambio, como se discute en las páginas anteriores, hay muchas ideas que pueden ser una guía para las políticas públicas de bibliotecas escolares. Pero quizá todo pase por admitir que el modelo que se ha mostrado útil, y sobre el que ha habido un amplio acuerdo internacional durante años, hoy resulta insuficiente. Concebir la biblioteca escolar como un centro de recursos para el aprendizaje ha permitido dar pasos esenciales en nuestros sistemas educativos, pero necesita una evolución múltiple:

- De un centro de recursos para el aprendizaje hacia un taller o laboratorio de ideas, información y conocimiento.
- De usuarios de información a prosumidores (productores y consumidores) de contenidos.
- De la búsqueda y utilización de recursos de información hacia la construcción de conocimientos.

1. Ejemplos de los espacios de *Learning Commons* se pueden ver en: https://www.google.es/search?q=learning+commons&rlz=1C1LDJZ_enES528ES528&es_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=ITZVU-mVGsOaoAXEh4C4Cg&ved=oCAgQ_AUoAQ&biw=1680&bih=955 [Consulta: mayo 2014]



- De las destrezas y las herramientas a la comprensión de cómo funcionan información y conocimiento (el contexto moral, económico y político en el que creamos y compartimos conocimiento).
- De la colección o acervo de la biblioteca hacia la nueva ecuación del contenido, donde creadores, agregadores y curadores tienen un papel relevante.
- Del éxito individual a las comunidades de aprendizaje y a la compensación de desigualdades.

Para titular mi texto he tomado prestado el nombre de un *blog* mantenido por un bibliotecario (*The Unquiet Library*) que trasluce muy bien el rasgo más importante de la transición necesaria. La biblioteca inquieta es una biblioteca activa, no asentada, intranquila, pero es también una biblioteca visible, no silenciosa. En momentos de cambio, este es quizá el mejor modo de afrontarlo.

Coda

En la última Feria de Fráncfort se celebró un encuentro profesional (Contec 2013) en el que se propuso un sencillo juego: cada profesional (editores, distribuidores, bibliotecarios, libreros, expertos en cultura digital...) debía seleccionar, entre una colección de pegatinas, aquellas que mejor describían su labor. Cada pegatina tenía un texto impreso sobre un color diferente: «Ayudo a que los libros encuentren hogares»; «Soy un empresario editorial»; «Hago libros»; «Soy un mago de los dígitos»... Todos los profesionales colocaron sobre sus solapas más de una pegatina y, de una forma muy rápida, fue posible visualizar una propuesta profesional imprescindible: cualquier labor en el mundo del libro y la lectura necesita de distintos profesionales y, a su vez, cada profesional ejerce simultáneamente distintas funciones.

~Notas~



Expresado sucintamente: la colaboración entre iguales, procedentes de ámbitos y experiencias profesionales diversos, es un requisito para pensar las políticas públicas de bibliotecas escolares. La cooperación horizontal en el conjunto del sistema bibliotecario (bibliotecas escolares, públicas, universitarias, especializadas, nacionales o regionales), y en conexión con otras entidades sociales, culturales, de educación formal e informal, es consustancial a la biblioteca. Se trata de explorar todas las vías al alcance para comprender en profundidad los caminos recorridos, las dudas, los logros, los retos pendientes como insumo imprescindible para el establecimiento de las políticas. Hoy más que nunca el camino es *bottom-up* (frente a *top-down*): las vías hacia la construcción de una política pública en bibliotecas escolares pasa por la co-construcción entre iguales.



Referencias

- CHANDLER, Otis, «What's Going on With Readers Today?», en *Goodreads*, febrero 25 de 2013. Disponible en <http://www.goodreads.com/blog/show/410-what-s-going-on-with-readers-today-goodreads-finds-out> [Consulta: abril 2014]
- CHARTIER, Roger, *¿Muerte o transfiguración del lector?*, en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/CarlosV/recurso1.shtml#N_1_ [Consulta: abril 2014]
- COIRO, Julie, «Predicting Reading Comprehension on the Internet: “Contribution of Online Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge”», en *Journal of Literacy Research*, published online 12 October 2011. Disponible en http://www.uri.edu/hss/education/faculty/documents/Coiro2011_JLR_Predicting_Internet_Comprehension.pdf [Consulta: abril 2014]
- COL·LEGI OFICIAL DE BIBLIOTECARIS-DOCUMENTALISTAS DE CATALUNYA, *Quinques Jornades de Biblioteques Escolars*. Barcelona: COBDC, 2013. Disponible en [http://www.cobdc.net/5\]BE/materials/](http://www.cobdc.net/5]BE/materials/) [Consulta: abril 2014]
- CONNAWAY, Lynn Sillipigni, WHITE, David, LANCLOS, Donna y LE CORNU, Alison, «Visitors and residents, what motivates engagement with the digital information environment?», en *Information Reasearch*, Volumen 18, Número 1, marzo 2013. Disponible en http://www.informationr.net/ir/18-1/paper556.html#U1duL1V_tBl [Consulta: abril 2014]
- DARNTON, Robert, «The Library in the New Age», en *New York Times*, junio 12 de 2008. Disponible (en servicio de pago) en <http://www.nybooks.com/articles/archives/2008/jun/12/the-library-in-the-new-age/> [Consulta: abril 2014]
- FERREIRO, Emilia, *Leer y escribir en un mundo cambiante*, Conferencia en el 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México: UIE, 2000.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, «Leer no es ya lo que era», en GOLDIN, Daniel (editor): *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, Conaculta: Mé-



xico, 2006. Disponible en <http://nestorgarciacanclini.net/index.php/industrias-y-politicas-culturales/85-fragmento-qleer-ya-no-es-lo-que-eraq> [Consulta: abril 2014]

HELLMANN, Eric, «Start-Ups Take Library Jobs», en *Library Journal*, September 4, 2013. Disponible en <http://lj.libraryjournal.com/2013/09/future-of-libraries/start-ups-take-library-jobs-reinventing-libraries/> [Consulta: abril 2014]

ITO, Mitsuko et al. *An agenda for Research and design. A research synthesis report of the Connected Learning Research Network*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub, Enero 2013. Disponible en http://dmlhub.net/sites/default/files/Connected_Learning_report.pdf [Consulta: abril 2014]

Libros de Lektureka. Blog de Pablo y María, en la red ibeoramericana www.queestasleyendo.org Disponible en <http://libroslectureka.blogspot.com.es/2014/04/nuevo-liebster-award.html> [Consulta: abril 2014]

METZGUER ET AL., «The Special Case of Youth and Digital Information Credibility», From folk, Moe and APOSTEL, Shawn, *Online Credibility and Digital Ethos: Evaluating Computer Mediated Communication*. PA: Information Science Reference, 2013. Disponible en [http://www.comm.ucsb.edu/faculty/flanagan/CV/Metzgeretal2013\(CredEthos\).pdf](http://www.comm.ucsb.edu/faculty/flanagan/CV/Metzgeretal2013(CredEthos).pdf) [Consulta: abril 2014]

OLDENBURG, Ray, *The Great Good Place*, New York: Paragon Books, 1989.

PRENSKY, «Marc, Digital Natives, Digital Immigrants», de *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, Octubre 2001. Disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Consulta: abril 2014]

WHITE David, «Mapping online engagement», en *TALL blog (Online Education with the University of Oxford)*, publicado el 11 de octubre de 2013. Disponible en: <http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2013/10/11/mapping-online-engagement/> [Consulta: abril 2014]

WHITE, David S. and LE CORNU, Alison, «Visitors and Residents: A new typology for online engagement», en *First Monday*, Volumen 16, Numero 9 - 5 de

~DR. ROBERTO IGARZA~



Ingeniero de la *École d'Ingénieurs de Lausanne* (Suiza) y Doctor en Comunicación Social por la *Universidad Austral* (Argentina). Docente e investigador universitario desde 1987. En la década de 1980 desarrolló estudios pioneros sobre la incidencia de las TIC en los consumos culturales. Dirigió más de treinta proyectos de obras editoriales multisoporte y multimediales. Se desempeñó como

investigador en el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor de posgrado en diversas universidades de América Latina. En la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) dirige el *Programa de Investigación Prospectiva en Educación Ubicua*. Sus trabajos de investigación se inscriben en la intersección de Cultura, Comunicación y Tecnologías, y atienden principalmente la influencia del paradigma digital en las formas de producir y compartir conocimientos. Es consultor de organizaciones internacionales y gobiernos sobre políticas públicas y programas de educación y cultura. Es miembro de la Academia Nacional de Educación (Argentina). Entre sus libros más recientes destaca *Nueva Agenda por el Libro y la Lectura. Recomendaciones de políticas públicas para Iberoamérica*, obra escrita para el Centro Regional Para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y publicado por ese centro de la UNESCO en 2013.



Bibliotecas escolares: considerandos para una política pública

~

DR. ROBERTO IGARZA

La histórica interdependencia del libro y la escuela

Nunca fue tan evidente la interdependencia entre libro y escuela. No son equipotenciales, pero colaboran a una misma construcción simbólica de saberes y lecturas; promueven de manera práctica la misma meta: equidad en el acceso al conocimiento, lo que, sin asegurarla, expresa la mejor manera de integrar a los ciudadanos, social, cultural, económica y políticamente. Aun así, si tuviéramos que establecer una distinción asimétrica en esa interdependencia, no es necesario explicar que en la amplia mayoría de las sociedades se da un claro privilegio a la escuela. Los padres enviarían sus hijos a la escuela aun no existiendo libros. No se trata de elegir, sino de potenciarse mutuamente, resaltando una vez más lo que es relevante, aquello que es determinante en la inclusión y que ofrece las mejores oportunidades de integrarse; es decir, la lectura, la comprensión del mundo a través de los textos.

Si bien en el estado actual del desarrollo de la historia de los medios el libro padece un debilitamiento en cuanto a su valoración social, en el seno de ese selecto grupo de instrumentos de la democracia para promover ciudadanos libres y responsables, y favorecer una

~Notas~



plena e integral formación de las personas, su identidad está sujeta a una mayor controversia; aunque tan solo sea por el hecho de persistir en asociar inexorablemente el libro a la lectura o, más aun, la lectura a un soporte. Es verdad que la comprensión lectora está estrechamente vinculada con el rol de la escuela, pero nadie discute el valor institucional de esta, ni político, ni su relevancia en materia social, aun siendo castigada por los resultados de las pruebas y del desempeño de sus egresados. Repensar el rol del libro como medio tiene dos ventajas: por una parte facilita desapegar el contenido del soporte y, por otra, lo sitúa en un ecosistema mayor, un metasistema, una constelación de medios que compiten por el tiempo de atención.

Visto desde esta perspectiva, así siga vigente por mucho tiempo el paradigma anterior, que opone la legitimidad del texto atrapado en la bidimensionalidad del papel frente a cualquier otra representación posible, debería ser cada vez más natural promover la lectura de textos sin los condicionamientos de un soporte, tanto como revalorizar la lectura de textos complejos entre las habilidades fundamentales que son responsabilidad de la escuela.

De la amplitud de sus responsabilidades

El proceso que han desarrollado los sistemas educativos en la región durante la última década tenía como primer objetivo la inclusión, con un interés particular por la equidad en el acceso a la escuela. Los resultados obtenidos en ese sentido son notables. Nunca antes hubo tanta demanda de educación, ni los sistemas respondieron tan rápidamente con una expansión que, sin ser suficiente, se aproxima a la demanda. Jamás se había hecho tanto por redimir el sistema, dejando de mirar para otro lado cuando gran parte de la población joven deserta. El progreso de la región en materia de inclusión escolar es innegable. Los sistemas siguen sobredemandados. El valor de la escuela sigue sobresaliendo



frente a otras formas de promover la integración social, cultural y económica de las personas.

Sin embargo, la situación está evolucionando de tal manera que los presupuestos axiológicos anteriores parecen no representar adecuadamente las expectativas del momento. A la demanda de más educación, de acceso y retención, le sigue un incremento en la aspiración de calidad. En esta dirección parece encaminarse la región, poniendo deliberado énfasis en interpretar sus déficits y declarar nuevas urgencias. No solo subyace la histórica tensión irresuelta entre equidad –como resultado de una política pública de inclusión y la indisimulable realidad de las múltiples formas de desigualdad en las que se estratifican las poblaciones egresadas– y la infrarrepresentación de grandes colectivos en las instituciones de educación superior, sino también entre equidad y calidad. Cada vez resulta menos ajena al reclamo por más educación la necesidad de mejores resultados.

La amplia mayoría de las evaluaciones sobre comprensión lectora en la región demuestra que, en el mejor de los casos, los grandes números progresan escasamente o, al menos, por debajo de la evolución de la economía. Respecto a otras regiones, los indicadores muestran algunos países de América Latina detenidos en una meseta, mientras que en otros casos se evidencia un declive pronunciado en términos relativos. Los sistemas escolares presentan un déficit en la promoción de la lectura comprensiva.

En este contexto, la relación solidaria del libro con la escuela obliga a una interpelación en proceso, tal vez demasiado lenta para la circunstancia, tal vez apurada por la irrupción de programas basados en tecnologías («educación digital»), muchas veces introducidos o presentados como un atajo capaz de subvertir la secuencia que llevaría a obtener la calidad deseada mediante las estrategias pedagógicas más reconocidas.

~Notas~



Si bien es verdad que el crecimiento sociodemográfico de la región, seguido de una exponencial demanda de educación, exige una renovación del sistema educativo, una ampliación y flexibilización de las modalidades y currículos, ningún «nuevo» programa, mucho menos los basados principalmente en nuevas mediatizaciones, podrá tener éxito sin disponer de una actitud de solidaridad por parte de la comunidad educativa y del liderazgo por parte de los docentes y bibliotecarios. Si la hipótesis es que los contenidos seguirán haciendo la diferencia, si pueden enriquecerse ciertas operaciones didácticas con nuevas mediatizaciones, solo se producirá el cambio en las estrategias pedagógicas si son acompañadas de su principal aliado, el manual de texto escolar o, más ampliamente, el libro para escolares.

Es evidente que la etapa actual está particularmente marcada por una tendencia a la democratización de los accesos al saber, reconociendo pluralidad de intenciones, finalidades y contextos. Es tan evidente como que la escuela colabora y compite, alternadamente, con otras formas de compartir conocimiento, incluyéndose en un metasisistema más abierto y global de colaboración en la producción y circulación de contenidos culturales.

En este contexto, todos los actores sociales son parte de un colectivo de usuarios de un sistema mayor, en el que navegan triangulando fuentes, poniendo en competencia el libro con un universo de recursos y objetos simbólicos, muchos de ellos carentes de verdadera significación respecto a las finalidades pedagógicas. Mientras esta situación se vuelve cotidiana y masiva, el rol de los docentes y de los bibliotecarios se vuelve una de las principales claves de éxito, lo que, a su vez, hace ineluctable la recharacterización de su formación de base. En el marco de estas mediaciones indispensables para el éxito de la transformación del sistema escolar, al mismo tiempo que la revisión de las funciones de la biblioteca escolar se hace necesaria, resulta urgente una revisión en



profundidad de la formación de los bibliotecarios. Para ello, se requiere la voluntad de orientar los esfuerzos en alcanzar un mayor entendimiento de las nuevas formas de lectura y en la apropiación de conocimientos para participar en el abordaje de estas problematizaciones, valorando en su justa medida los desafíos que introducen para el rol de mediador.

En otros términos, el libro escolar no puede obviar sus responsabilidades en los magros rendimientos escolares ni abandonar el vínculo solidario que supo tener con el aula a favor de nuevas mediatizaciones definidas por su forma de hacer asequible las redes. Es deseable que acompañe, sin afanes pero sin pausa, la evolución de un nuevo pacto pedagógico entre actores sociales tradicionales y nuevos, con el fin práctico de alinear intereses en la mejora de las prácticas de lectura, y con el fin simbólico de revalorizar la lectura como un factor crítico a la hora de repensar la calidad en educación.

Ningún programa en el ámbito escolar, sustentado en la introducción de una dosis mayor de tecnologías, podrá sustituir el rol de las mediaciones pedagógicas, ni mejorar los indicadores de lectura por sí mismo. Para que el impacto en la transposición didáctica y en los aprendizajes resulte efectivo, es indispensable repensar no solo la función, sino también el valor simbólico de la contribución de todos los actores sociales que integran la comunidad educativa, reconociendo que de este proceso de transformación ninguno de ellos saldrá indemne.

En todos los casos, es también responsabilidad de la biblioteca revalorizar el libro tanto como la lectura, así como fortalecer la relación del libro con el aula y con el docente. Sería ingenuo, y propio de una quimera, pretender aislar esta relación haciéndola binaria, encapsularla bajo el supuesto *ceteris paribus*; es decir, bajo la hipótesis de que las restantes relaciones dejarán de operar o permanecerán ajenas o serán controladas. En un metasistema que requiere formas de representación

~Notas~



y vías de acceso pertinentes al conocimiento, en el que la selectividad, la jerarquización y el entramado jugarán un rol principal, en el que todos los contenidos compiten por emerger y permanecer visibles, será central el papel del bibliotecario.

Para renovar el vínculo con los demás actores sociales del sistema y, en primer lugar, con el docente frente al aula, para reconstruir el puente con las nuevas generaciones de los docentes, alumnos y padres es condición necesaria, pero no suficiente, renovar la oferta de contenidos en formatos, soportes y géneros. La resignificación de los espacios de promoción de la lectura, en especial de las bibliotecas escolares, implica esforzarse por evitar la distancia meritocrática que suele imponer el libro, ponerlo en proximidad, despojado de su aura; disponerlo de forma que la lectura derive en escritura; abrirlo a múltiples contextos y finalidades pedagógicas, sin reservarlo a ninguna disciplina de manera absoluta. Pasó la hora de velar por el soporte, llegó la de ajustar las expectativas con foco en los destinatarios, docentes y alumnos.

Las estrategias combinadas, en las que tecnologías, estéticas y narrativas adecuadas a múltiples contextos y finalidades se alinean sin prejuicios, no necesaria pero probablemente puedan mejorar el vínculo de la biblioteca con sus usuarios. Las experiencias lo están demostrando: al integrar servicios, al volver al lector protagonista en un universo simbólico, en el que los contenidos se transforman múltiples veces en la ubicuidad a medida que se entranan para dar lugar a nuevas creaciones; al despojar la lectura de la materialidad conspirativa y poner de relieve la actitud participativa de los lectores, convertidos en «prosumidores». Cuando se trata de instalarse entre los favoritos del público, la biblioteca escolar debe definirse de manera más ajustada a las realidades tangibles: horarios, disponibilidades, requerimientos de



los docentes, acceso a padres, uso de tecnologías. La trayectoria puede no ser lineal ni seguir una secuencia que no sea necesario recorrer.

Así como diseñar una biblioteca escolar para la situación actual demanda asimilar las nuevas formas de lectura, la importancia de la «socialidad» y de la puesta en común, la relevancia del compartir y de los intercambios comunicativos –del mismo modo que implica reconocer el valor de la «transmediatización» cuando de finalidad pedagógica se trata y de los aportes de las tecnologías orientadas a entrelazar la lectura y la escritura en un proceso de alternancias y de colaboración–, es deber de toda nueva política pública ahorrarse las etapas que impondría un peregrinar no necesario por el pasado, un esfuerzo por alcanzar metas que otrora pudieron representar un objetivo loable, pero caducas frente a los nuevos escenarios.

La relevancia de la biblioteca escolar dependerá no tanto del carácter físico o volumétrico que la visibiliza, sino de su valor simbólico, cuya construcción se verá reforzada cuanto más se revele capaz de ser omnicomprensiva de las nuevas representaciones y de las nuevas vías de acceso a los objetos de estudio: servicios de impresión a demanda, pero también representaciones en 3D y formas holográficas (realidad aumentada); catálogos más inteligentes, basados en microtesoros geolocalizados, disciplinarios e interdisciplinarios, que organizan categorías locales puestas en relieve junto a categorías universales; articulaciones y remisiones múltiples entre representaciones de naturalezas diferentes, ya sean libros, videos o juegos, entre otros. Siempre una biblioteca puede ser más que un conjunto de textos organizados. Su condición debe hacer caso omiso de la tentación por definirla de manera restrictiva, asumiendo un modelo esquivo o escaso para la compleja realidad escolar y medioambiental, amputando su legítima ambición por la promoción de las múltiples alfabetizaciones.

~Notas~



Del contexto regional

En América Latina, la amplia mayoría de los hogares de las periferias no posee una biblioteca familiar. En muchos de ellos no se encuentra ningún libro, a menos que haya sido provisto por el Estado de un modo u otro, ya sea a través de una biblioteca o, como en la mayoría de los casos, a través de la escuela obligatoria. En muchos de estos hogares, los niños nunca vieron a sus padres practicando la lectura de textos. Porciones avergonzantes de las poblaciones infantiles y adolescentes siguen en zona de riesgo cultural y educativo. El bajo rendimiento escolar obliga el sistema a tomar constantemente posición acerca del costo de su retención, tensionando día a día las políticas de inclusión y de calidad, exacerbando el debate sobre la repitencia, el costo social del fracaso escolar y las estructuras de lateralización que deben contener los que no superan los umbrales de las alfabetizaciones para que no se marginen del sistema social y cultural.

No pueden explicarse esos resultados si no poniendo a dialogar factores internos y externos, aquellos que conforman un tejido de complejidades críticas para el sistema. Entre los factores determinantes del contexto puede mencionarse:

i) El ensanchamiento de las clases medias que progresa más rápidamente que la demografía regional, amplificando falsos debates que enfrentan selectividad a inclusión, masividad a calidad. El peso de la natalidad siempre es un factor crítico en América Latina, al que se suman las expectativas de un agrandado colectivo de clase media que reclama, como parte del estatus recientemente adquirido, el acceso a más niveles de educación y más calidad.

ii) La concentración en grandes conglomerados urbanos, megálpolis que siguen engrosando periferias y acumulando capas migratorias de desplazados en busca de servicios gratuitos de mejor nivel que los de la proximidad o de la ruralidad; grandes masas de nuevos



escolares con niveles de competencias y trayectos de aprendizajes muy disímiles, usuarios de lenguas diversas no siempre alineadas con la predominante en el sistema escolar urbano.

iii) Las nuevas estructuras de convivencia, formas distintas que fuerzan la apertura de la categoría familia, unidades que suponen nuevas complejidades a la hora de gestionar las relaciones entre adultos y menores, y entre menores, y una elevada densidad en unidades habitacionales de emergencia surgidas de una crisis sin fin, que lindan con unidades habitadas en solitario.

iv) La extrema complejización del sistema cultural-mediático, de su oferta y de los modos de acceso (ubicuidad de los objetos simbólicos), debido a la multiplicación de las redes convergentes por las que circulan todo tipo de contenido digital destinado a todo tipo de dispositivo para ser consumido en todo contexto: productos que sufren menos de la desmaterialización (el contenido de TV que se ve fuera del televisor, el texto fuera del libro impreso) que lo obtenido en sus múltiples rematerializaciones (múltiples pantallas donde consumirlo); al mismo tiempo que se constata una pérdida de significación de los actores sociales (los mediadores no representan lo mismo, emergen nuevos referentes sociales) y de los contextos (trabajan en la sala de espera del consultorio médico, ven el capítulo de la serie preferida en el horario laboral).

v) Las formas que adopta la relación de las nuevas generaciones con el sistema cultural mediático acompañan disposiciones laborales y métodos de trabajo más flexibles, actividades de ocio que penetran el ámbito laboral y viceversa, disipando las barreras que separaban la vida profesional de la privada, lo que supone ante todo una relación distinta con el tiempo; estrategias disruptivas de relacionarse y comunicarse que se contabilizan en unidades temporales más pequeñas, formas intermitentes de comunicación interpersonal usando códigos hechos para formatos hiperbreves.

~Notas~



Entre los factores internos, pueden identificarse al menos los siguientes cuatro:

i) La escasa dinamización de las prácticas áulicas y de los materiales, en primer lugar el libro, sobre la que opera simultáneamente una provocativa resistencia a innovar en la didáctica, justificada por el clima institucional y por un marco normativo carente de sensibilidad por la experimentación.

ii) En el marco de una tendencia a la instrumentación de currículos más globalizados, capaces de acompañar las migración de los alumnos y susceptibles de múltiples acreditaciones, de currículos asimétricos en favor de una homologación superior y en detrimento del anclaje cultural, se acentúa la percepción de una pérdida de identidad que, en términos institucionales, puede representar una pérdida de especificidad o de reconocimiento a la particularidad.

iii) La brecha entre los comportamientos del docente-ciudadano respecto a su actitud como docente al frente del aula –sobre todo de las jóvenes generaciones de docentes– ampliada por la rigidez de las planificaciones y los métodos unificados de evaluación de los resultados.

iv) Los contenidos y métodos de formación de formadores y mediadores, docentes y bibliotecarios carecen de la actualización y articulación necesaria.

v) Las formas de evaluación del sistema se sustentan en indicadores poco entrecruzados que podrían ser enriquecidos mediante un mayor nivel de integración (por ejemplo, con indicadores de vulnerabilidad social); dispositivos de evaluación del desempeño del sistema que pueden adquirir progresiva, pero continuamente, un nivel de comparabilidad muy superior hacia dentro del sistema local y en el plano internacional. En términos prácticos, por un lado se evidencia una débil relación entre indicadores de lectura y escritura, con una clara preeminencia de la primera y, por otro, una manifiesta disociación



en función de lenguajes, distinguiendo entre las competencias comunicacionales cuando estas están agrupadas en términos de habilidades.

Interrogantes para el diseño de una política pública de bibliotecas escolares

En América Latina, pero no solo en nuestra región, la biblioteca escolar está aún en búsqueda de un estatus propio. Si es ardua la tarea, esto se debe a que existen múltiples factores concomitantes. Algunos están relacionados con el sistema escolar; otros con las decisiones sobre las políticas públicas de inclusión escolar; otros se relacionan con las capacidades de producción editorial nacional (anclaje cultural) y la estructura de la cadena de valor del libro a nivel local (librerías, distribuidores); y otros incluso con el alcance de la red de bibliotecas públicas. Por otro lado, a pesar de los esfuerzos para alcanzar una definición mínima para los países de la región, no es mediante las simplificaciones que se logrará estabilizar el concepto en su dimensión verdaderamente educativa, a la luz de tan diversos contextos; menos aún su dimensión social y cultural, con perfiles de comunidades educativas tan heterogéneos.

Sin abandonar ningún debate de fondo, se hace cada vez más evidente la necesidad de dotar a la biblioteca escolar del concepto de un estatus político y ciudadano, sin el cual resulta infructuosa toda tentativa de institucionalizarla y de planificar su economía. Carece de entidad la etiqueta, ante la diversidad de historias nacionales que conllevan experiencias muy diferentes. De igual modo, carecen de interés las configuraciones únicas e independientes del proyecto institucional en el que se inscriben. Más que nunca, la fundamentación del estatus de la biblioteca está estrechamente vinculada, y por igual, a las finalidades educativas de la escuela y a las metas educativas en materia de «alfabetismos y comunicación». Definiendo el nivel de participación que se pretende de la biblioteca en el mejoramiento continuo del sistema

~Notas~



escolar se puede hallar la mejor definición para una política pública nacional.

Es probable que una aproximación a una definición genérica y amplia de biblioteca se sustente en la idea de un espacio social, cuya principal función sea poner en contacto objetos y bienes simbólicos que, susceptibles de incluirse como recursos de aprendizaje en la didáctica, se presentan organizados a tal efecto. Esto elude deliberadamente la falsa dicotomía entre virtualidad y presencia, entre gestión de contenidos y almacén de materiales impresos, y disuelve las categorías menores generalmente asociadas a los soportes. Concebida como espacio simbólico, sin evadir la complejidad que supone la ubicuidad de los contenidos —todo lo contrario—, y con la ambición y necesidad de hacerse asequible para sus públicos, la biblioteca debe tener una representación física. No de manera exclusiva, pero sí en primer término, porque los libros impresos seguirán jugando un papel preeminente entre todos los soportes destinados a promover la lectura.

Es verdad que hay demasiados escenarios posibles como para centrar el esfuerzo exclusivamente en la lectura de libros. De hecho, la biblioteca podría definirse como un espacio en el que se organizan y presentan materiales de naturaleza tan diferente, y donde se promueven tantas diversas experiencias, que puede promover oír audiolibros, leer e interpretar partituras o leer periódicos locales. Para algunos usuarios, puede resultar incómodo el énfasis en conservar la biblioteca como un ámbito anecoico cuando entienden que es un lugar privilegiado en la estructura escolar, susceptible de reapropiaciones, capaz de mejorar su posición en el imaginario colectivo de los alumnos; y en cuanto es más permeable al aprendizaje colaborativo, a la interpretación, al intercambio y a la escritura, y más amigable y ergonómica se presenta. Si se trata de reinventar el dispositivo, no puede dejarse de lado una fuerte vocación por la innovación y la experimentación, así



como la firme decisión de desarrollar estrategias de participación de los usuarios.

La definición de una política pública de bibliotecas escolares comienza por establecer las normas y estatutos administrativos que regulen su implantación y le otorguen un estatus institucional a sus actividades; lo que implica, a su vez, definir la caracterización de los profesionales a cargo, dotándolos de un mandato en el marco del sistema educativo y regulando sus responsabilidades en las finalidades educativas.

La definición de esta política pública comprende diversas dimensiones estratégicas. Por ejemplo, es estratégico promover una coordinación entre bibliotecas escolares de un mismo distrito o jurisdicción, tanto para facilitar el intercambio de libros y otros materiales, como para asegurar un servicio que brinde más oportunidades de acceso a los estudiantes cuyos establecimientos no disponen de biblioteca. En el estado actual de avance de los programas de inclusión digital en las escuelas de la región se impone inscribir la biblioteca escolar como una plataforma de recursos multimediales. Qué otro dispositivo de proximidad cuenta con mejores competencias para hacerse responsable de la gestión de los contenidos, lo que incluye participar en las disposiciones institucionales, legales y normativas y, sobre todo, en la práctica de la curaduría de los contenidos accesibles en red y la regulación de los accesos remotos.

Una política pública en la materia debe disponer un despliegue territorial del sistema bibliotecario, explotando las múltiples intersecciones posibles de la oferta pública, comunitaria y privada. Debe fijar criterios para este despliegue, por ejemplo: los resultados de las evaluaciones de las instituciones escolares, el desarrollo y planificación de los programas de promoción de la lectura en la zona, la cantidad y pertinencia de la localización de los recursos bibliográficos en las

~Notas~



bibliotecas públicas (distribución del acervo) y de los accesos a las redes de conectividad. En el mismo sentido, debería establecer las formas de colaboración entre bibliotecas públicas, entre bibliotecas escolares, y entre ambas. La construcción y mantenimiento de redes nacionales accesibles a través de internet, que faciliten el intercambio de recursos y materiales, debe ser consistente con el objetivo de intersectar los servicios digitales de las bibliotecas escolares y públicas, con las finalidades educativas, integrándose como proveedor de recursos en una plataforma que gestiona comunidades de aprendizaje. Entendiendo que la transición digital vino para quedarse, en primer lugar es menester asegurar la conectividad de las bibliotecas en las mejores condiciones posibles; una condición necesaria, pero insuficiente para promover servicios sin la capacitación de los bibliotecarios y la disponibilidad y curaduría de los recursos digitales en red.

La colaboración entre bibliotecas debe tener prioridades, entre otras: la gestión colaborativa de agendas de servicios y actividades, y la promoción de la capacitación, actualización y movilidad de los bibliotecarios, así como la evaluación permanente del propio sistema de bibliotecas escolares. Tal evaluación debe seguir un enfoque «centrado en el usuario», con la mirada puesta en las prácticas de lectura y en la relación con las prácticas áulicas, sin desestimar el valor de los indicadores cuantitativos sobre visitas, préstamos, rotación y novedades, entre otros.

Para promover la transición entre la lectura escolar y la posformal —egresar de la escuela suele producir un abandono de la literatura en favor de la lectura funcional o instrumental, una vez que el alumno ingresa al sistema universitario—, el tejido resultante debería garantizar la existencia de al menos una biblioteca pública en todos los distritos del sistema educativo. En la otra punta del sistema, la política pública debe establecer fórmulas de estimulación temprana para la



lectura comprensiva en todos los soportes y formatos, con programas específicos destinados a la promoción de actividades compartidas entre padres y niños.

Es de vital importancia poner bajo una perspectiva convergente las metas e instrumentos de tres programas gubernamentales: los programas de promoción de la lectura vinculada al soporte libro, los programas de educación en medios orientados a estimular la recepción crítica de los medios impresos y de la televisión, y los programas de alfabetización o inclusión digital sobre una apropiación significativa de las TIC para producir y compartir conocimientos. A todos los fines, resulta procedente revelar que la multiplicidad de lenguajes y tecnologías que utilizan las personas para relacionarse con el sistema cultural-mediático introduce nuevos actores sociales e interpela, principalmente, a los más tradicionales. Esto debe, por una parte, aumentar el interés en comprender qué rol juegan las tecnología recién llegadas y, por otra, intensificar el fortalecimiento de las competencias de los actores tradicionales.

La cuestión seguirá abierta a discusiones no dirimibles; no, al menos, si para el diseño de una política pública solo se esgrimen avales empíricos hiperlocales o modelizaciones abstractas o foráneas. Es imperativo persistir en el esfuerzo de identificar los efectos causales de la educación sobre las desigualdades, tanto como revisitar los principios fundacionales del sistema, para incentivar el potencial correctivo que le permita absorber los cambios en los medios preservando las finalidades. No podemos dejar en el campo de los malos entendidos la responsabilidad que le compete al libro ni a las bibliotecas en esa materia.

Así como la escuela deberá actualizar su pacto con la sociedad, establecer los principios que deben guiarla en la transición para seguir vertebrando el sistema responsable de transmitir y transformar –ambas cosas simultáneamente– el conjunto indispensable de saberes,

~Notas~



ideas y valores de una cultura común, la biblioteca se encuentra frente al enorme desafío de pensarse a ella misma, de elucidar un nuevo sentido institucional para su función y de dotarse de una renovada ambición. A la política pública sobre bibliotecas escolares le compete darle a estas un mandato social mediante un estatuto político y administrativo, con la mirada puesta en cómo pueden colaborar en la renovación y alcance de las metas de equidad y calidad en educación.

Diversos estudios internacionales han demostrado que la biblioteca escolar —y todo cuanto se promueve desde ella— es crucial en el aprendizaje y los logros académicos de los estudiantes. Por otro lado, los países que cuentan con una política pública de bibliotecas escolares propenden por una articulación cada vez más profunda de estas con la comunidad educativa y ven los resultados no solo en los estudiantes sino en todo el tejido escolar.

Son estos algunos de los elementos que han motivado que la biblioteca escolar sea una prioridad para el Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi Cuento», del Ministerio de Educación de Colombia; y que, desde el reconocimiento de la necesidad de resignificarla y darle una identidad en el sistema educativo colombiano, la biblioteca escolar sea objeto de una política pública construida y debatida con todos los actores involucrados en su desarrollo, tanto de la sociedad civil como del Estado.

Estas páginas dan cuenta de este esfuerzo. Aquí se recoge la visión que desde el PNLE tenemos sobre la biblioteca escolar hoy y la ruta para llegar a la biblioteca escolar que soñamos. Las reflexiones presentes en este libro son fruto del intercambio realizado entre varios especialistas nacionales e internacionales en el seminario-taller *La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública por las bibliotecas escolares en Colombia*, celebrado los días 11, 12 y 13 de diciembre de 2013 en la ciudad de Bogotá.



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**