



# Huellas de un viaje

Trayectorias y futuros  
de las bibliotecas escolares  
en Galicia

Autoras del estudio

**Inés Miret, Mónica Baró, Inés Dussel, Teresa Mañá**

Coordinación desde la Asesoría de Bibliotecas Escolares

**Cristina Novoa Fernández**

**Francisco César Díaz Rey**

**Paz Rita Fernández Pereiro**

**Consuelo Gundín Rey**

**Rafael López García**

**Antía Loureiro Carbia**

**Dolores Delfina Nieto Campos**

**Beatriz Otero Solla**

**María José Pousa Rodríguez**

Equipo de trabajo en campo

**Almudena Alonso**

**Julio Abalde**

**Ana Alén**

**Sandra Fernández Naf**

**Paola Guimeráns**

**María Zabalza**

Edición

**Javier Gonzalo**

**Álvaro Cruz**

Este estudio ha sido realizado por encargo a Neturity, por parte de la Subdirección Xeral de Centros de la Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos (Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia)



# **Huellas de un viaje**

---

Inés Miret, Mónica Baró, Inés Dussel, Teresa Mañá

Santiago de Compostela

Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos  
(Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia)

Junio 2021

# Huellas de un viaje

---

El trabajo de investigación que ahora presentamos da cuenta de la compleja trayectoria que ha recorrido el Programa de bibliotecas escolares de Galicia a lo largo de más de quince años. La multiplicidad de metodologías empleadas —cuestionarios, narrativas, representaciones visuales, análisis semántico de términos, grupos focales, entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos— ha querido reconstruir parte de esta complejidad, pero sin duda tendrá limitaciones. En todo caso, nos complace compartir los resultados de la investigación como rastros que han ido dejando en este trayecto las personas implicadas —estudiantes, profesoras y profesores, responsables, equipos directivos, familias, estudiantes egresados, bibliotecarias municipales y equipo de la Asesoría de Bibliotecas Escolares—. En las páginas que siguen se muestran algunas huellas de este viaje en forma de testimonios, dibujos, fotografías, transcripciones de entrevistas, registros en documentos, que nos invitan a discutir modos contemporáneos de *hacer biblioteca* y a repensar sus futuros.

## Las trayectorias como objeto de estudio 8

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES FRENTE A LOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS 9

ENFOQUE METODOLÓGICO 13

Objetivos 14

Ejes de estudio 14

Metodologías 15

## Políticas públicas de bibliotecas escolares en Galicia 17

HACIA LA CARACTERIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS 18

Preguntas de indagación 19

Objetivos 19

Metodología 20

ANTECEDENTES 22

EL MODELO DE BIBLIOTECA ESCOLAR 26

Un contexto en transformación 26

El territorio de la biblioteca escolar 28

Lectura, información y aprendizaje en un ecosistema en cambio 28

Del centro de recursos al laboratorio creativo de aprendizajes 30

La dimensión social de la biblioteca escolar 32

La biblioteca, entorno transformador y en transformación 33

ESTRATEGIAS DE IMPLANTACIÓN 36

Tipo de estrategias: propósito, alcance y acciones 37

Implantación dual 39

Implantación evolutiva 39

Red de centros PLAMBE 43

Programas específicos 50

Formación 58

Materiales, difusión y movilización 66

Instrucciones de funcionamiento 70

CONDICIONES OPERATIVAS 73

La Asesoría como nodo de la red 74

Mecanismos de planificación, evaluación y financiación 78

## Imaginaris alrededor de la biblioteca escolar 88

LOS IMAGINARIOS SOBRE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES: PRECISIONES  
CONCEPTUALES 89

DISEÑO METODOLÓGICO 92

CONCEPCIONES SOBRE LA LECTURA 103

PRÁCTICAS Y USOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR 114

LOS IMAGINARIOS SOBRE LA BIBLIOTECA 125

PROPUESTAS DE MEJORA 136

PALABRAS. LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y SUS ASOCIACIONES 141

Temas principales para todos los actores: un análisis de las diferencias entre PLAMBE  
y no PLAMBE 143

Los responsables de bibliotecas 146

Los profesores de centros PLAMBE y no PLAMBE 149

Los estudiantes de centros PLAMBE y no PLAMBE 152

Consideraciones finales 157

NARRATIVAS DOCENTES 158

Un centro dinámico y que pone en movimiento a la escuela 160

Un centro para el placer y el disfrute 162

Un centro para el encuentro comunitario 163

El trabajo con los libros 164

Un centro que se ocupa de distintos proyectos de conocimiento más allá... 169

La biblioteca escolar y la cultura digital: una práctica poco memorable 171

## LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES SOBRE LA BIBLIOTECA ESCOLAR 174

- Una mirada de conjunto a las representaciones visuales 177
- La biblioteca como lugar de estanterías y libros 179
- La biblioteca como espacio de interacciones específicas en torno a los libros 181
- La multi-biblioteca 182
- La biblioteca como espacio digital 186
- La biblioteca como espacio de trabajo 188
- La biblioteca como espacio de encuentro 190
- Los protagonistas humanos de la biblioteca: ¿de quién es la biblioteca? 191
- La visualidad de los dibujos: la vista aérea o del plano 193
- La biblioteca como espacio silencioso 194
- A modo de cierre 196

## En y entre bibliotecas: estudio de casos 198

### DISEÑO METODOLÓGICO 199

### DISPONIBILIDAD MATERIAL, AMBIENTE Y CUIDADOS 206

- La biblioteca como lugar 207
- Más allá del espacio: biblioteca expandida, biblioteca de aula 209
- La construcción de una colección 210
- Hacia la biblioteca multimodal 211
- Tiempos 213
- Presencia de la biblioteca en el entorno 214

### MOVILIZACIÓN DE PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA LECTURA Y DEL CONOCIMIENTO 216

- Flujos de recomendación y encuentro entre lectores 218
- Formas de aprender y enseñar en y con la biblioteca (y las resistencias que despiertan) 223
- Creación e interacciones con nuevos artefactos 230
- Apuntes sobre lo digital como entorno y como soporte 232
- Simultaneidades en la biblioteca 233
- Memoria colectiva 235

### COMUNIDADES DE INTERESES E INCLUSIÓN 236

- Integración e inclusión 236
- La biblioteca refugio 239
- Equidad e igualdad de oportunidades 240

### VÍNCULOS Y AFECTOS ALREDEDOR DE LA BIBLIOTECA 243

- Afectos alrededor de la lectura 244
- Afectos alrededor de la biblioteca 245

### ARTICULACIÓN DE DECISIONES PARA LA GESTIÓN Y DINAMIZACIÓN 247

- La biblioteca, trabajo de equipo 248
- La persona responsable de biblioteca 250
- Los mecanismos de gestión y planificación de la biblioteca 251
- La necesaria implicación de la comunidad educativa 253

### FUNCIONAMIENTO EN RED 255

- Ser del PLAMBE, trabajar en red 256
- La formación: formarse y aprender con los otros 258
- El apoyo de la Biblioteca Pública y la relación con la comunidad 259

### TRAYECTORIAS Y TRANSFORMACIONES EN EL TIEMPO 262

- Un entorno en constante evolución 263
- Transformaciones en las prácticas 264
- Transformaciones en el trabajo de los equipos 266
- Un modelo de biblioteca en transformación 267
- Impulso y pervivencia de los cambios 268

### PERCEPCIONES ALREDEDOR DEL PRESENTE Y DEL FUTURO DEL MODELO DE BIBLIOTECA 270

- Verbalizando colectivamente un modelo de biblioteca múltiple 271
- El modelo de biblioteca como proyecto articulador 273
- Vacilaciones alrededor del modelo en el imaginario de estudiantes y docentes 274
- Futuros para la biblioteca escolar 276

### LA ESTANCIA EN LAS BIBLIOTECAS: EL VALOR DE VISIBILIZAR Y COMPARTIR EL CONTEXTO 281

## Trazos de futuro 285

Claves del presente mirando al futuro 287

La sostenibilidad como proyecto futuro 290

## Referencias bibliográficas 294

## Anexos 299

Anexo 1: Gráficos 299

Anexo 2: Imágenes 303

Anexo 3: Centros participantes en el cuestionario de imaginarios 304

Anexo 4: Centros participantes en el estudio de casos 305

## Notas 308

A photograph of a library or study area. In the background, there are long, dark-colored bookshelves filled with books. The floor is made of light-colored wood. In the foreground, there are two round, woven ottomans, one stacked on top of the other. A teal-colored overlay covers the right side of the image and the text area. The text is white and bold, set against a teal background.

# Las trayectorias como objeto de estudio

# Las bibliotecas escolares frente a los desafíos contemporáneos

La biblioteca escolar ha sido un espacio privilegiado para la difusión de prácticas lectoras y de vínculos con la cultura. Surgidas como modo de acercar la cultura letrada a los estudiantes, las bibliotecas pasaron en algunas épocas de su historia por etapas más restrictivas, convirtiéndose en ocasiones en «palacios de mármol en los que nadie se atrevía a elevar la voz» (Lyons, 2012, p. 296). En las últimas décadas se han impulsado políticas de apertura de las bibliotecas escolares, de las cuales Programa de bibliotecas escolares de Galicia es un destacado ejemplo.

Nos interesa colocar la reflexión sobre el Programa en el marco de transformaciones culturales más amplias, que hacen a los cambios en las prácticas lectoras, de las interacciones que suponen y los sentidos y emociones con las que se las asocia.

En particular, queremos analizar la biblioteca escolar como un paisaje o una geografía que organiza prácticas lectoras y de trabajo con los conocimientos (Parada, 2019, p. 16), y acercarnos a su condición de espacio tanto físico como simbólico dentro de la organización escolar. Así entendida, la biblioteca escolar forma parte de lo que algunos estudiosos llaman el «orden material del saber», la materialización de relaciones de conocimiento que involucra espacios, cuerpos, saberes y artefactos (Burke, 2012; Waquet, 2015).

La digitalización de la cultura, que avanza a un ritmo arrollador, está transformando ese orden material del saber y esto afecta a las prácticas lectoras de manera muy clara. Estas transformaciones se dan simultáneamente en varias dimensiones, que interactúan entre sí:

- *Los soportes y las formas de la lectura.* Son conocidos los cambios en los soportes tradicionales de las prácticas lectoras, que se van desplazando de la centralidad de periódicos, revistas y libros impresos hacia las pantallas. Esto a veces se vive como el fin del libro y la lectura, pero quizás habría que analizarlo como una crisis de un modelo de producción y circulación de la cultura escrita, organizado alrededor de las editoriales, las librerías y las bibliotecas, que está viviendo una transición hacia soportes más individualizados, portátiles y «pedestres» —menos jerárquicos—, en opinión de Mizuko Ito (2005). Otro cambio importante es cómo se lee: en la pantalla, los textos escritos no solamente se leen sino que se intervienen, se trastocan y se fragmentan. En los formatos digitales, se señala que hay una modificación de la propia condición del libro como una «composición relativamente autónoma y coherente» hacia una «estructura tabular e indexada» (Doueiri, 2020, p. 192). El libro no solo pierde su textura en la digitalización, sino que, lo que probablemente sea más trascendente para la forma libro, pasa a ser un objeto «cuya

principal interfaz es la búsqueda y la indexación» (ídem). Por eso, se alerta sobre la fragmentación de la lectura, que empieza a tomar la indexación en palabras clave (se lee buscando ciertos términos) como hilo de búsqueda, antes que la comprensión de argumentos extensos que se desarrollan en recorridos más amplios (Mendoza, 2019). La digitalización de los materiales de la cultura ha producido una explosión de los archivos y bibliotecas. Se habla de la sobrecarga informativa (*information overload*), del fracaso de los filtros para organizarla y de la necesidad de estructurar trayectos formativos que permitan orientarse en el laberinto digital para poder ver sus lagunas y sus silencios (Abbott, 2008). Las formas de leer parecen estar cambiando rápidamente, ligadas a nuevas jerarquías e interacciones.

- *La noción de lectores.* Distintos estudios plantean la necesidad de complejizar la noción de lector y de atender a las nuevas prácticas que se dan en el marco de ecologías de medios transformadas (Igarza y Monak Salinas, 2014). En disonancia con la idea de que en la cultura digital se lee menos o se lee mal, varios autores subrayan la pluralización de las formas de lectura y el reconocimiento de nuevos lenguajes y soportes que crean otros públicos lectores. También se dice que los lectores ya no leen libros, sino que circulan por textualidades múltiples, *linkean, comparten, postean* (García Canclini, 2015). Estas operaciones diversas en torno a la lectura generan formas novedosas de vínculo con los textos, quizás más ligados a la superficie que a sus sentidos profundos. Los lectores se convierten en usuarios de plataformas de gestión de la información, que tienen un volumen «para-humano» de información (Appadurai, 2003). Pareciera que esa biblioteca ya creció tanto que no puede ser abarcada, leída o manipulada por ningún humano.

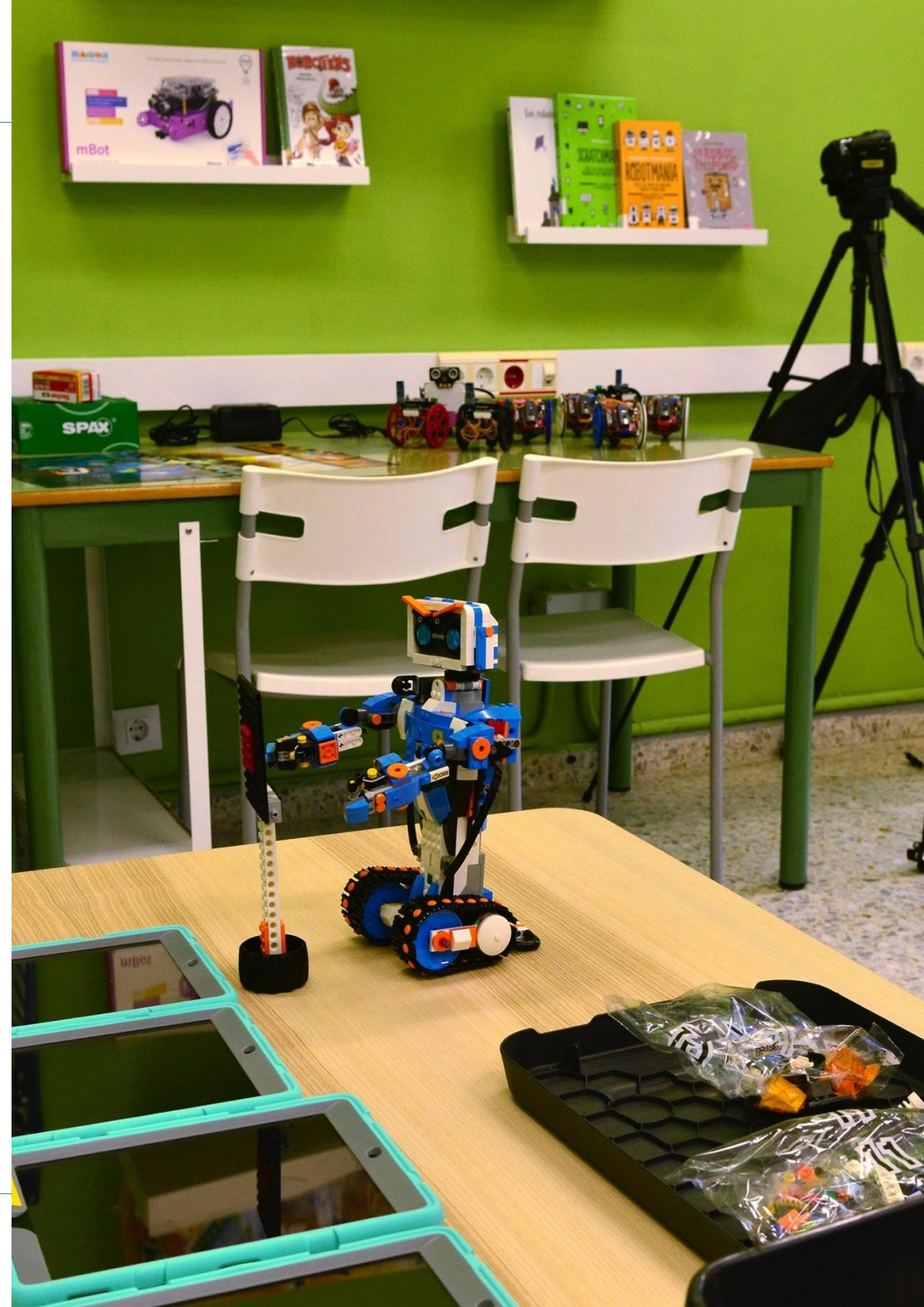
- *Las colecciones y los espacios lectores.* Los nuevos soportes y prácticas lectoras plantean nuevos desafíos para la conformación de la infraestructura de las bibliotecas. Las bibliotecas se descentralizan, se expanden a otros espacios y suman nuevos artefactos a sus colecciones (Cruz y Rossenova, 2015; Springer y Turpin, 2016; Schütz et al, 2012). Milad Doueih (2010) destaca que hay una transformación de la propiedad y control de la biblioteca (por ejemplo, con el proyecto de Google de digitalizar todos los libros impresos disponibles, que fue discutido por algunas bibliotecas públicas). Buscar en un archivo digital es, en gran parte, perderse la posibilidad de ver qué había alrededor, de buscar libremente en los estantes. Estos caminos inesperados pueden enriquecer las trayectorias lectoras y de investigación en direcciones no imaginadas (Caimari, 2017) y pueden abrir recorridos y relaciones imprevistas entre los textos, mucho más allá del rígido orden clasificatorio de las bibliotecas (Schiller, 2011). Pero también puede verse que algunas bibliotecas empiezan a colocar, en su catálogo en línea, señales de su ubicación física, ofreciendo una opción de *ver estantería* para los libros que aparecen en su catálogo y trasladando la idea del estante material a un espacio virtual (Pyne, 2016). De alguna forma, la noción del estante, de una localización física que organiza relaciones de afinidad entre los materiales, sigue teniendo valor en el vínculo con las bibliotecas, aún las digitalizadas.
- *La estabilidad y perdurabilidad de las bibliotecas.* La digitalización, con su carácter expansivo, dificulta la organización de colecciones más o menos estables en las bibliotecas. El archivo digital se organiza a partir de algoritmos que jerarquizan las respuestas más populares, los caminos ya andados por otros lectores, o a veces, muy directamente, las estrategias de

promoción de algunos anunciantes (van Dijck, 2016). En el marco de la cultura digital, la fragilidad de la acumulación de la experiencia aparece como una paradoja: esta época saturada con registros serializados es también la era de los registros amnésicos, en la cual «por su transformación en datos [intercambiables], todo parece desvanecerse» (Berrebi, 2014, p. 218). En la misma dirección, Milad Doueih (2010) subraya las dificultades que se tiene para archivar la historia reciente de las nuevas tecnologías: no hay registro de muchas páginas web ya perimidas y se hace difícil guardar copias que se archiven en algún lugar. Hay alertas crecientes sobre los efectos, complejos y quizás problemáticos para la vida democrática de nuestras sociedades, del declive de la autoridad de la biblioteca como organización y resguardo del saber en un mundo en el que se celebra que cada uno lea a su aire, que puede traer una cierta zozobra para la cultura (Morey, 2014).

Considerando estas transformaciones, cabe entonces la pregunta: ¿cómo pueden y deben recolocarse las bibliotecas escolares en relación a estas transformaciones de la cultura? ¿Cómo dialoga la organización del saber en las colecciones, catálogos y actividades de la biblioteca con lo que proponen los buscadores organizados a partir de algoritmos de popularidad? ¿Cómo se reconfiguran los espacios previstos para la lectura cuando los soportes se han vuelto móviles y “caminan” con los lectores? Los desafíos son múltiples, y deberán ser múltiples las formas de abordarlo.

En este estudio tomamos como punto de partida la convicción de que, en este contexto de transformaciones aceleradas, muchas veces más rápidas que la capacidad humana de procesarlas y regularlas, cobra aún mayor importancia el trabajo pedagógico de las bibliotecas escolares como lugar de encuentro y cruce entre la cultura letrada impresa y los nuevos soportes y modos de leer. La biblioteca puede ser un lugar de puente entre viejas y nuevas formas de leer y de escribir, entre archivos y colecciones tradicionales de la cultura impresa y las nuevas colecciones de los medios digitales, de carácter efímero, inestable y organizados por el criterio de la popularidad. Formar lectores, entonces, ya no implica solamente ponerlos en contacto con un cuerpo de obras previamente definido como referencia cultural común, sino dotarlos de criterios y capacidades para orientarse en un océano de producciones culturales que no reconocen los criterios de autoridad y de selección cultural otrora exitosos.

Señala Robert Darnton, ex director de las bibliotecas de Harvard y prestigioso historiador de la cultura escrita, que ante los cambios la recomendación que puede hacer es dejar de pensar la biblioteca como depósito o museo, y convertirla en «ciudadela de aprendizaje», en plataforma desde donde se puedan iniciar exploraciones en internet con otros criterios que los buscadores, procurando preservar los lazos con el pasado de nuestra cultura y «acumulando energías para el futuro» (Darnton, 2011, p. 41). Con Darnton, puede afirmarse que las bibliotecas escolares pueden jugar, como ya lo han hecho, un rol relevante en la formación de las nuevas generaciones, tanto en la organización de repositorios culturales que surjan de curadurías cuidadosas como también en la formación de criterios de selección y jerarquización de los saberes disponibles en distintos soportes y formatos.



## Enfoque metodológico

En el año 2003, la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia se planteó transformar las bibliotecas escolares de acuerdo a este nuevo modelo de biblioteca que demanda un contexto en transformación, y para ello creó la Asesoría de Bibliotecas Escolares como unidad responsable de promover su renovación en «centros creativos de lectura, información y aprendizaje», lo que ha llevado a repensar el modelo mismo de biblioteca escolar y a la construcción de redes de colaboración alrededor de la lectura y las bibliotecas en Galicia.

Durante este tiempo, la Asesoría de Bibliotecas Escolares ha movilizado discursos y prioridades, muchas de ellas vinculadas a tendencias emergentes como las enunciadas en el capítulo anterior. La intención era conectar estas prioridades con las prácticas de los profesores y, para ello, ha tratado de impulsar unas condiciones que permitieran implicar a distintos actores: responsables políticos, inspección educativa, equipos directivos, responsables de bibliotecas, docentes, estudiantes, familias...

En este proceso, se ha puesto especial énfasis en asuntos tales como:

- Entender la biblioteca como un espacio de encuentro cultural abierto a las artes, la tecnología, las lenguas, la ciencia o la literatura, integrando propuestas orientadas a explorar nuevos intereses y al encuentro con mundos muy diversos.
- Constituir las bibliotecas en nodos relevantes en las nuevas redes de conocimiento.
- Incluir la pluralidad de géneros, formatos y lenguajes.
- Desplegar la dimensión social de la biblioteca. Favorecer el encuentro con otros y fortalecer los vínculos con redes colaborativas.
- Reforzar los factores que puedan aumentar su impacto social: inclusión, participación, diversidad...

Pasados más de quince años, la Consellería de Educación ha querido abordar un estudio sobre las evoluciones e impactos del Programa de bibliotecas escolares. De este modo, el estudio ha estado guiado por las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los discursos/prioridades que la Asesoría de Bibliotecas Escolares ha desplegado durante los quince años de vigencia del programa?
- ¿Qué condiciones se han dado para la movilización de esos discursos?
- ¿En qué medida han impactado en las bibliotecas de las escuelas y en las redes de bibliotecas?
- ¿Cómo han llegado a las prácticas de los profesores?

A continuación se presenta el diseño metodológico que se ha seguido para abordar este estudio sobre las trayectorias y los futuros de las bibliotecas escolares en Galicia. Se indican los objetivos, los ejes de estudio, las metodologías y las herramientas que han permitido dar cuenta de estas inquietudes.

## Objetivos

- Caracterizar las políticas públicas desplegadas desde la Asesoría de Bibliotecas Escolares. Entender sus concepciones, acciones, evoluciones y trayectorias.
- Analizar los impactos en el establecimiento de un modelo de biblioteca escolar así como en el desarrollo e implantación de bibliotecas en las escuelas e institutos de Galicia.
- Analizar el impacto en la creación de redes. Entender cómo se configuran, qué hacen/crean juntos, cómo funcionan.
- Analizar el impacto en los imaginarios (concepciones y prácticas) alrededor de la lectura y la biblioteca escolar, describiendo cómo se perciben las funciones, los actores y los espacios de las bibliotecas desde distintos actores educativos (responsables de biblioteca, docentes y estudiantes).

## Ejes de estudio

El estudio se organiza en tres ejes:

- Eje 1: la **caracterización de las políticas públicas** durante los quince años de estudio, incorporando las fuentes necesarias (análisis de documentos, entrevistas en profundidad con

informantes clave o analítica web y de herramientas sociales).

El trabajo ha estado enfocado a poder analizar:

- Las intenciones (cómo se pensó el plan).
  - Las concepciones y los modelos en que se funda.
  - Las evoluciones y las transformaciones en el periodo estudiado.
  - Las acciones, entendidas como las políticas actuales.
  - Los desafíos para el futuro.
- Eje 2: los **imaginarios** alrededor de la lectura y la biblioteca escolar, concepciones e identidades que le otorgan todos los distintos actores, como modo de entender mejor las formas de aproximarse y de usar la biblioteca e incorporarla a su actividad.
- Eje 3: una aproximación metodológica cualitativa a las **bibliotecas en los centros educativos**, que permita entender los impactos y las trayectorias mediante el análisis de:
- Las bibliotecas en las escuelas así como las relaciones que se establecen entre ellas, es decir, en su funcionamiento como red.
  - La consideración de la biblioteca como ecosistema cultural y de aprendizaje, destacando la dimensión social de la biblioteca: vínculos que crea, su configuración como espacio de acogida, de atención a las desigualdades y de inclusión social.

## Metodologías

Se ha llevado a cabo un estudio mixto, eminentemente cualitativo, con sensibilidad etnográfica, mediante la integración de un estudio de casos múltiples.

Para cada uno de los tres ejes señalados se ha hecho un diseño metodológico específico, siguiendo los siguientes criterios:

- Aportar una mirada integrada de datos disponibles actualmente en la Asesoría de Bibliotecas Escolares junto con datos nuevos que se han generado en el proceso de estudio.
- Documentar las evoluciones y transiciones que se han producido a lo largo de quince años.
- Enriquecer la mirada interna de la Consellería con datos que hagan visibles los impactos, para lo que se han primado las aproximaciones cualitativas y en profundidad, como mejor forma de entender la incidencia del programa.
- Aproximarse a escuelas que han participado del modelo de intervención de la Xunta (en concreto, mediante las convocatorias del PLAMBE), así como a aquellas que no están integradas en el modelo pero sobre las que puede haber otro tipo de impactos asociados. El objetivo es observar los impactos en su complejidad.

El siguiente esquema general muestra los tres ejes de estudio así como las metodologías que se han puesto en funcionamiento. En los capítulos referidos a cada uno de los ejes se desarrollarán en detalle.

Eje 1 Caracterización de políticas públicas	Eje 3 En y entre bibliotecas	
<p>Análisis y caracterización de las políticas públicas de biblioteca escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intenciones. Cómo se pensó el plan</li> <li>- Concepciones. En qué modelos se funda</li> <li>- Evoluciones. Cómo se transformó</li> <li>- Acciones. Políticas actuales</li> <li>- Futuros. Desafíos para el futuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacciones actores – espacios - objetos</li> <li>- Funcionamiento en red</li> <li>- Biblioteca escolar como ecosistema cultural y de aprendizaje</li> <li>- Dimensión social de la biblioteca escolar: vínculos, desigualdades, acogida, inclusión...</li> </ul>	<p><b>Metodología</b></p> <p>Estudio de casos. Muestra teórica intencional (6 PLAMBE + 2 no PLAMBE)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etapa educativa</li> <li>- Rural/urbano</li> <li>- Contexto socioeconómico</li> <li>- Tamaño</li> <li>- Implicación/no en programas (radio, clubes, b. inclusiva, b. creativa...)</li> </ul> <p>Observación, entrevistas, registros audiovisuales, análisis de proyectos (qué iniciativas y cómo se documentan), bitácoras...</p>
<p><b>Metodología</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de documentos: convocatorias, instrucciones, orientaciones, concursos y otras dinámicas (336)</li> <li>- Entrevistas en profundidad</li> </ul>	<p><b>Eje 2 Imaginarios en torno a la lectura y a la biblioteca escolar</b></p> <p>PALABRAS CRUZADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil de consumos culturales</li> <li>- Concepciones y prácticas de lectura y escritura</li> <li>- Concepciones y prácticas alrededor de la BE</li> <li>- Mejoras</li> </ul>	<p><b>Metodología</b></p> <p>[20 PLAMBE + 6 no PLAMBE]</p> <p>Cuestionario online (cerrado + abierto)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para alumnos/as (377)</li> <li>- para profesores/as (175)</li> <li>- para responsables BE (27)</li> </ul> <p>-----</p> <p>[en 8 centros Estudio de casos]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrativas (escenas) [64 docentes]</li> <li>- Registro visual [156 estudiantes]</li> </ul>

Cuadro 1. Ejes de estudio y metodologías.

The background of the slide is a photograph of a library. It shows rows of bookshelves filled with books. In the foreground, there is a desk with a laptop and a chair. The image is overlaid with a semi-transparent teal shape on the right side. The title text is placed on three horizontal teal bars.

# Políticas públicas de bibliotecas escolares en Galicia

# Hacia la caracterización de las políticas públicas

La biblioteca escolar se está transformando a la par de otros cambios tecnológicos y culturales sobre las prácticas de lectura y escritura. Distintos estudios plantean la necesidad de ampliar la noción de lector y de atender a las nuevas prácticas que se dan en el marco de ecologías de medios transformadas, y se discute cómo reflejar esta complejidad en las encuestas y las políticas culturales y educativas.<sup>1</sup> Asimismo, se debate sobre el desplazamiento de los soportes tradicionales de lectura y sobre las operaciones lectoras en nuevos artefactos y contextos, que plantean nuevos desafíos para la conformación de la infraestructura de las bibliotecas y su organización como colecciones más o menos estables.<sup>2</sup>

Este nuevo contexto lector-escritor supone la asunción de nuevas funciones para la biblioteca escolar. De considerarse exclusivamente como un depósito de libros y un lugar para estudiar, la biblioteca ha pasado a actuar como un espacio para explorar nuevos intereses (por ejemplo, por medio del cultivo de intereses personales y de talleres creativos) y a ser valorada como un lugar para encontrarse con otras personas o como un espacio donde suceden eventos interesantes.

La biblioteca asume tareas de inclusión y de creación, y se le demanda que se convierta en nodo de redes colaborativas y de formación del profesorado y de la comunidad. También emerge una concepción de la biblioteca como punto de encuentro con mundos diversos; así, se habla de la biblioteca como espacio de la bibliodiversidad o de preservación de registros culturales amenazados por la selva digital y las inscripciones cada vez más efímeras de la cultura.<sup>3</sup>

El estudio que ahora presentamos analiza las políticas orientadas a la transformación de las bibliotecas escolares gallegas en el marco de este contexto en transformación. Todo programa educativo y su plan de acción constituyen una hipótesis de trabajo, suponen una toma de decisiones múltiple que fija unas prioridades en el tiempo, en el espacio y en los grupos sociales. El punto de partida de este estudio está, precisamente, en analizar ese conjunto de decisiones que configuran el Programa de bibliotecas escolares en Galicia, entendido como una propuesta tentativa, abierta al contraste, al estudio y la evaluación.

De este modo, este estudio sobre las trayectorias de las bibliotecas escolares en Galicia analiza las políticas públicas, los modelos y las prácticas desplegadas por la Asesoría de Bibliotecas Escolares dependiente de la D.X. de Centros y Recursos Humanos. Como fecha de inicio se ha tomado 2005, el momento de arranque del Plan de Mellora de las Bibliotecas Escolares (PLAMBE), que ha sido una iniciativa central en la articulación de la política. El estudio se cierra en 2020 a pesar de no estar terminada la evaluación del último plan estratégico LIA 2, actualmente en vías de finalización.

El diseño metodológico de esta primera aproximación a las políticas públicas ha permitido caracterizar, reconstruir las coordenadas,

entender la concepción y el diseño del Programa y algunos aspectos de su implementación o ejecución.

## Preguntas de indagación

La caracterización de las políticas públicas ha estado guiada por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los discursos y las prioridades que la Asesoría de Bibliotecas Escolares ha desplegado durante los quince años objeto de estudio? ¿En qué modelo de biblioteca escolar se sustentan?
- ¿Qué evoluciones se han dado? ¿Cómo se conectan estos discursos con un contexto en transformación desde el punto de vista tecnológico, social, cultural y educativo?
- ¿Qué estrategias y qué condiciones operativas han permitido movilizar estos discursos en los centros y en la configuración de redes de centros alrededor de las bibliotecas escolares?

## Objetivos

### Objetivo general

- Caracterizar las políticas públicas incidiendo en sus concepciones, trayectorias y evoluciones a lo largo del tiempo.

### Objetivos específicos

- Analizar las concepciones y los modelos en que se funda el Programa de bibliotecas escolares de la Consellería de Educación.

- Caracterizar y visibilizar el modelo de implantación y las estrategias desplegadas alrededor de la lectura en los centros educativos de Galicia desde un punto de vista evolutivo, incidiendo en las trayectorias recorridas durante los quince años objeto de estudio.
- Describir la compleja red de relaciones trabada entre la Asesoría y los centros educativos mediante las distintas estrategias de implantación del Programa.
- Integrar el análisis de los datos más relevantes referidos a las condiciones de diseño, planificación, financiación y evaluación del Programa.

## Metodología

La metodología de estudio se ha centrado en el análisis documental y en entrevistas en profundidad con informantes clave, e incluye el análisis exhaustivo de la web y de la presencia en redes sociales.

Los actores principales involucrados han sido las personas del equipo de la Asesoría de Bibliotecas Escolares y, de manera destacada, su coordinadora.

La metodología ha permitido reconstruir acciones, procesos y resultados en la dimensión temporal, en buena medida gracias al acceso a numerosos documentos públicos e información interna. En total, sin contar con parte de la información difundida vía web, se han analizado 336 documentos.

Analizar un programa educativo supone poner la mirada en el problema que busca modificar y reconstruir las condiciones y los cambios que han operado sobre esa realidad fruto del modelo de

intervención. El estudio que ahora presentamos trata de reconstruir las coordenadas y la trayectoria recorrida poniendo el énfasis en aquellos factores que mejor permitan entender los cambios.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	ID.	Nº
Instrucciones de principios de curso (cuatro cursos escolares discontinuos)	I	9
Convocatorias del PLAMBE (convocatorias desde 2005 hasta 2020)	PB	11
Programas específicos (convocatorias y otros materiales)	PE	30
Materiales y orientaciones (en soporte físico, en web y en publicaciones especializadas)	M	123
Carteles y lemas anuales (desde 2008 hasta 2020)	L	12
Documentación interna (Planes LIA, informes de seguimiento, datos estadísticos...)	DI	151

Cuadro 2. Documentación de políticas públicas analizada.



De este modo, este primer eje de análisis (Políticas públicas) se organiza en tres apartados:

- En primer lugar, se discute el modelo de biblioteca escolar y el concepto de lectura en el que se sustenta el Programa así como su evolución en el tiempo.
- A continuación, se analizan las cinco estrategias principales de implantación (PLAMBE, programas específicos, formación, materiales e instrucciones de funcionamiento), considerando las trayectorias recorridas por cada una de ellas a lo largo de quince años.
- En tercer lugar, se identifican las condiciones operativas (planificación, evaluación y financiación) que han hecho posible el Programa y se describe la red resultante de decisiones y de prácticas en torno a la Asesoría de Bibliotecas Escolares.

# Antecedentes

En el año 2000, un informe elaborado por la Asociación Galega polas Bibliotecas Escolares e a Lectura (AGABEL), que fue publicado en la revista profesional de referencia del momento (*Educación y Biblioteca*)<sup>4</sup>, hacía un balance de la situación de las bibliotecas escolares gallegas en los siguientes términos:

«Hay ejemplos concretos de auténticos centros de documentación y de fomento de la lectura. [...] Pero no confundamos la excepcionalidad con la regla». AGABEL, 2000.

El informe ponía de manifiesto problemas en aspectos esenciales. Se hablaba de carencias en los espacios y en otras condiciones materiales, en las colecciones, en la disponibilidad de los tiempos, en las formas de implicación y designación de las personas a cargo de la biblioteca, en su formación. Se citaba, asimismo, la ausencia de un marco normativo, incluso con desigualdades en el tratamiento de las bibliotecas en la Educación Primaria y la Educación Secundaria, a favor de estas últimas.

Entre los numerosos datos se encuentra un detalle revelador, muy familiar para los centros educativos de aquel momento en distintos lugares de la geografía del país. El mobiliario que se enviaba a las nuevas escuelas para las bibliotecas consistía en estanterías cerradas y mesas para el trabajo individual, al mismo tiempo que la red de bibliotecas públicas estaba en un proceso de profunda modernización de los espacios, las infraestructuras, las colecciones, los servicios y programas para la comunidad.

¿Qué idea de biblioteca escolar transmitía la recepción, a comienzos del siglo, de estas dotaciones? ¿De qué forma iba a ser habitado un espacio rodeado de estanterías cerradas? ¿Qué propuesta educativa contenía este envío a una escuela rural, a un instituto de un centro urbano o a un centro de enseñanzas integradas?

Como contraposición, en el informe se citaban las expectativas que, en aquel momento, generaba este tema en ciertas actividades de formación docente, específicamente los cursos sobre lectura y bibliotecas, donde algunas convocatorias triplicaron la demanda frente a las plazas ofertadas.

Es más, la existencia misma de la Asociación Galega das Bibliotecas Escolares, autora del informe, es una muestra de la *autenticidad* de escuelas *excepcionales*, que estaban representadas en este movimiento, capaces de movilizar ideas desde sus respectivos espacios, así como de analizar la situación y reclamar, de forma razonada, un horizonte diferente.

Tres años después, en 2003, se creó formalmente la Asesoría de Bibliotecas Escolares en la Consellería de Educación, pero entre tanto se pusieron en marcha algunas iniciativas (recursos económicos, condiciones tecnológicas de acceso a internet, cursos

en la red de formación permanente del profesorado y en modalidades a distancia), que constituyeron una base para el trabajo posterior<sup>5</sup>.

2000	Dotación económica específica para las bibliotecas escolares en institutos de Educación Secundaria.
2001	Dotación económica específica para las bibliotecas escolares en los centros de Educación Primaria.
2002-2003	Equipamiento informático para las bibliotecas escolares y conexión a internet de todos los centros (la biblioteca estaba incluida en los puntos de acceso).
1998-2003	Formación del profesorado: cursos de gestión y organización de la biblioteca escolar, ofrecidos por la red de centros de formación y a distancia.
2002-2003	Convenio de colaboración con el Ministerio de Educación para la Campaña de fomento da lectura: "Pasaporte de lectura: viaxe polo mundo dos libros".
... - 2003	Envíos de recursos de información, publicados en gallego por la Dirección Xeral de Política Lingüística, para la actualización de los fondos de las bibliotecas.

Cuadro 3. Acciones en las bibliotecas escolares gallegas (2000-2003).

En este repertorio de acciones encontramos indicios de asuntos que irán cobrando cuerpo en el informe que ahora presentamos: la conexión a internet de la biblioteca escolar (¿qué redefiniciones provocó?), los contenidos de información en las colecciones (¿qué importancia relativa fueron teniendo respecto a los recursos de ficción, que eran predominantes en las colecciones?), la



incorporación de materiales en gallego (¿qué recorrido ha tenido la lengua en la conformación de los fondos?) o la dotación económica específica, como requisito imprescindible para la transformación que demandaban las bibliotecas escolares en aquel momento.

La creación de la Asesoría de bibliotecas escolares en 2003 abrió la posibilidad de una integración efectiva de las bibliotecas escolares en

la agenda política. Podríamos decir que el comienzo de su andadura representaba, simbólicamente y materialmente, la posibilidad de reconfigurar el plano que dibujaban aquellas mesas de trabajo individual sobre el espacio de la biblioteca; daba la oportunidad de abrir las estanterías a la comunidad educativa de modo que pudieran dejar su huella sobre los anaqueles.

El estudio que ahora presentamos comprende el periodo desde la primera convocatoria del Plan de Mejora de las Bibliotecas Escolares (PLAMBE) hasta nuestros días. Durante los dos años anteriores a 2005, se realizó un trabajo orientado a reforzar las condiciones de arranque del Programa en ámbitos como el fomento de la lectura, la informatización de las bibliotecas, el plan anual de formación del profesorado y la creación de materiales de apoyo.

En uno de estos primeros materiales podemos encontrar el rastro de buena parte de la orientación posterior. Se titula *La biblioteca se define como espacio educativo*, y despliega las posibilidades hacia las que se han abierto las bibliotecas desde entonces:

«Apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprendizaje autónomo y apoyo a necesidades educativas específicas; acceso igualitario a los bienes culturales y a distintos soportes documentales; integración de las tecnologías de la información y la comunicación y educación en el uso de la información; hábitos de lectura y comprensión lectora; educación en una experiencia saludable del tiempo libre». [2004]

En los capítulos siguientes se analizará cómo se ha configurado y ha evolucionado el modelo de biblioteca escolar en Galicia. Pero, antes de comenzar, queremos llamar la atención sobre las tres fotos del cartel mencionado, cuidadosamente seleccionadas, donde se pueden

apreciar prácticas educativas y culturales del ideario de la biblioteca escolar sobre el que se asienta, desde sus inicios, el Programa de bibliotecas. En una de ellas se ve una escena de chicas y chicos trabajando en grupo y, en primer plano, un joven pensativo frente a un ordenador. Al fondo, hay una exposición de libros sobre una mesa amplia forrada en color azul. En otra, un grupo de niños comenta una exposición de dibujos dispuestos sobre murales en zigzag. La tercera foto muestra un repertorio de libros editados en gallego.

Pasados cinco años de la publicación del informe de la Asociación Galega polas Bibliotecas Escolares e a Lectura en el año 2000, se disponía de la imagen material de un nuevo rumbo de prácticas, interacciones, estéticas y cuidados alrededor de las bibliotecas escolares.



# El modelo de biblioteca escolar

## Un contexto en transformación

Establecer un modelo de biblioteca escolar tiene mucho que ver con el contexto y los arquetipos e imaginarios de biblioteca que, en un momento concreto, cohabitan; imaginarios relacionados no solo con la consideración de la biblioteca como escenario físico sino, sobre todo, como constructo cultural y educativo que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos.

Desde los años noventa, en Galicia había movimientos en favor de la modernización de las bibliotecas escolares, de su función y sus condiciones, en un contexto en el que la situación general de las escuelas distaba notablemente de los modelos propuestos por organismos internacionales como IFLA<sup>6</sup>, o de los logros alcanzados en países como Francia, Reino Unido, Noruega, Finlandia, Portugal o Alemania, donde, a su vez, los modelos y las estrategias de implantación eran diferentes<sup>7</sup>. En todo caso, la situación en Galicia no estaba lejos, al menos con los datos disponibles, del promedio de lo que sucedía en otros lugares de España.

Un estudio publicado en 2005<sup>8</sup> permitía dibujar las características principales del modelo de biblioteca escolar ampliamente representado en el conjunto del país en aquel momento. En los datos proporcionados por responsables de biblioteca, por equipos directivos, por docentes y estudiantes, se describía una biblioteca orientada, de forma casi exclusiva, a la lectura literaria, predominantemente ocupada por el libro de ficción, aunque poco a poco fuera incorporando recursos en distintos formatos y soportes (películas, discos, juegos...); una biblioteca que escasamente consideraba prácticas culturales, de lectura y de aprendizaje vinculadas a distintas áreas del conocimiento, como las ciencias, las artes, las lenguas, las ciencias sociales o las tecnologías. A su vez, la biblioteca disponía de unas condiciones de personal y de horario tan limitadas que tampoco había lugar para otro tipo de propuestas en otros tiempos (recreos, comidas, tardes...) o para pensar comunitariamente el proyecto de la biblioteca, en relación con las familias, con la biblioteca pública más cercana o con otros recursos culturales y sociales de proximidad.

Este modelo *restringido* de biblioteca escolar convivía, en esos años, con un contexto de rápida y profunda transformación digital. Pensemos que Wikipedia se creó en 2001, Skype en 2003, Facebook

en 2004, YouTube en 2005 y Twitter en 2006. El inicio de la llamada web 2.0 fue casi coetáneo al nacimiento de la red de bibliotecas escolares del PLAMBE en Galicia (2005).

No es difícil recordar cómo esta época estuvo marcada por la sobreutilización del término *reinventarse*, como lema que parecía abarcar todos los ámbitos de la actividad social, cultural, educativa, productiva o económica. Obviamente, la invitación a (o la exigencia de) *redefinirse* llegó a las bibliotecas y, de manera específica, a las escolares<sup>9</sup>. Más allá de la celebración que la llegada de estas tecnologías supuso en aquel momento, no cabía duda de que los cambios y la complejidad del ecosistema cultural mediático que se dibujaba iba a requerir transformaciones en las bibliotecas escolares, en un contexto en el que «el sentido de la práctica de la lectura y la continuidad de las bibliotecas se cuestionaba en algunos discursos» (Petit, 2011).<sup>10</sup>

Partir de una situación con carencias y, simultáneamente, asumir objetivos *de transformación* en un contexto *en transformación* constituía, en sí mismo, un reto. De hecho, la revisión exhaustiva de los documentos de la Asesoría ha permitido constatar cómo se buscaba compartir un modelo de biblioteca con las escuelas por distintas vías, tratando de hacer comprensible el horizonte que se perseguía. De este modo, el marco ha estado presente cuando se convocaba a las escuelas para incorporarse a la red del PLAMBE, cuando un centro se sumaba a un nuevo programa o cuando se exigían ciertas condiciones a todos los colegios e institutos vía las instrucciones del inicio de curso.

El análisis de la documentación disponible en todos estos frentes refleja no solo los principales rasgos del modelo, sino que hace



patente la importancia de hacerlo explícito para compartir un lenguaje y una perspectiva común.

## El territorio de la biblioteca escolar

Tratando de reconstruir los inicios del Programa, surgió un comentario de interés:

«Había gente que ni siquiera sabía dónde estaba la biblioteca en su centro». (Entrevista al Equipo de Asesoría de Bibliotecas Escolares)

La conversación avanzó hacia cómo «poner en el mapa de la escuela la biblioteca». De algún modo esta preocupación aludía a visibilizar la biblioteca como un territorio con identidad y características reconocibles: unas condiciones materiales, unas expectativas respecto a quiénes están invitados a ocuparlo y qué pueden hacer en él, o la constatación de que lo que allí sucede es relevante para los intereses y las necesidades de cada cual.

Una de las estrategias que ha tenido una muy buena respuesta en esta dirección ha sido la difusión, cada año, de un cartel con un lema. El lema funciona como reclamo («Aprende a pensar en la biblioteca» o «Poéticas diversas en la biblioteca») pero, también, como invitación a generar una agenda de trabajo alrededor del lema propuesto. El cartel contiene, además, una ilustración y un texto explicativo. El conjunto de los mensajes difundidos durante doce años (lemas, imágenes y textos) ha sido una herramienta con impacto para compartir y visibilizar el tipo de biblioteca que se persigue.

Podemos observar cómo, en distintos años, los lemas incorporaron términos referidos a la territorialidad de la biblioteca: «*espacios* de

lecturas» (2009), «*mundo* de oportunidades» (2010), «*base* de exploraciones» (2015), «*territorio* de las artes» (2016), «*vivero* de ciudadanía». *Espacios, mundo, base, territorio* o *vivero* parecen indicar, de uno u otro modo, el territorio de la biblioteca escolar.

Si el territorio no es solo el lugar, sino el tiempo, las personas, los objetos y las interacciones posibles entre ellos, la identidad de este territorio ha sido ocupada, de manera sostenida, por tres ámbitos: el de la lectura, el de la información y el del aprendizaje. De hecho, las iniciales de estos tres términos (L-I-A), se han constituido en acrónimo para planes estratégicos (Plan LIA) e incluso para identificar centros con prácticas de especial interés (centros LIA), como veremos más adelante.

## Lectura, información y aprendizaje en un ecosistema en cambio

En un ambiente de cambio acelerado, en el que todo itinerario de consumo digital de información y medios está filtrado de forma opaca, o donde los niveles de organización social resultado del rastreo automático están alejados de la elección personal, hay quienes prefiguran un mundo en el que interactuaremos con la información siempre mediados por una pantalla: «toda la información nos llegará fluida, enlazada y etiquetada. [...] Todos los contenidos y las bibliotecas serán símbolos en una pantalla con la que interactuaremos»<sup>11</sup>.

Comprometidas con las transformaciones que se van tejiendo en la *digitalidad* pero muy alejadas de las visiones que eclipsan a las bibliotecas, estas han cumplido y cumplen un papel relevante en la historia cultural de nuestras sociedades. De hecho, en distintos

puntos del mundo, incluidos países con un alto nivel tecnológico, educativo y cultural, se siguen inaugurando nuevas bibliotecas. Oodi en Helsinki o Deichman Bjørvika en Oslo son ejemplos muy recientes.<sup>12</sup>

Las bibliotecas se están involucrando de formas nuevas en tiempos de crisis sociales guiadas por modelos de diseño centrados en las personas<sup>13</sup>: se proponen abordar retos relacionados con los medios cívicos y la democracia de los datos, integran las tecnologías del juego y otras tendencias emergentes, o exploran las posibilidades de la temporalidad, en las configuraciones espaciales o en los servicios, como respuesta a demandas cambiantes<sup>14</sup>. Ante los cambios, las bibliotecas promueven prácticas de mediación transformada focalizadas en las personas.

Las bibliotecas escolares gallegas, herederas en buena medida de estos movimientos alrededor de las bibliotecas en el mundo, han puesto en valor su rol en el sistema educativo. El modelo ha integrado las preguntas que se han ido fraguando en torno a sus tres ámbitos de acción —la lectura, la información y los aprendizajes— planteando procesos de transformación:

- hacia la diversificación de las prácticas de lectura,
- hacia su reconsideración en un ecosistema mediático complejo,
- hacia la investigación y la creación colaborativa como formas de aproximación al conocimiento.

Las referencias conceptuales a la **lectura** en los documentos analizados se centran en la expansión de las lecturas en cuanto a objetos culturales, soportes, formatos, contextos y prácticas. En ellos se insiste en el despliegue de las lecturas como práctica social y en su ampliación más allá de la *lectura silenciosa de libros de*

*literatura*, distanciándose así de un imaginario restringido de la lectura en la biblioteca. El lema *Espacios de lecturas* es una muestra del sentido de la pluralidad:

«Espacios de lecturas: de lecturas literarias, de lecturas poéticas, dramatizadas, en compañía, en silencio, en voz alta; lecturas de imágenes, lecturas de gráficos, mapas, cuadros, ilustraciones, lectura de cómic o cine; lecturas informativas: el periódico, revistas divulgativas, enciclopedias, monografías de ampliación o profundización, el diccionario; lecturas para contrastar, para ampliar... lectura en pantalla, lectura en papel». (L 2009)

La propuesta de ampliar la biblioteca hacia áreas distintas de la literatura es manifiesta igualmente en otros mensajes, bajo la idea, de nuevo, de hacer visible que la biblioteca no es un asunto exclusivo del profesor de Lengua y Literatura. *Leer ciencia en la biblioteca* (L 2013), *Biblioteca escolar... matemático!!* (L 2014) o *Territorio de las artes* (L 2016) visibilizan esta orientación y promueven, a lo largo de los años, las relaciones de la biblioteca con otras áreas del conocimiento. La idea que se moviliza es que la lectura es una responsabilidad colectiva que debe reunir a docentes de las áreas científicas, humanísticas, artísticas y tecnológicas.

La integración explícita de las prácticas de escritura es posterior a las de lectura y aparece casi simultáneamente a otras creaciones en distintos formatos y soportes (2015). Más adelante veremos cómo la producción y la creación han ido ganando peso en la concepción de biblioteca escolar.

Por su parte, la incorporación de los modelos de **alfabetización mediática e informacional**<sup>15</sup> en las bibliotecas escolares gallegas

destaca la formación para transitar críticamente en un ecosistema mediático en evolución. Busca desarrollar la capacidad de las personas para evaluar críticamente los contenidos, para tomar decisiones fundadas como usuarias y productoras de información y de contenido, para participar activamente y crear de forma innovadora, ética y creativa. Podemos encontrar varias referencias en este sentido:

«La biblioteca es un recurso imprescindible para la formación del alumnado en una sociedad de información que demanda ciudadanos dotados de destrezas para la consulta eficaz de las distintas fuentes de información, la selección crítica de las informaciones y la construcción autónoma de conocimiento». (PB 2005, 2007)

La creación y el uso de fuentes de información y de medios se vinculan al **aprendizaje** en todas las áreas y materias del currículo:

«El uso crítico (y ético) de las fuentes informativas, la producción de información propia y la elaboración de trabajos documentales en función de necesidades generadas desde las diferentes áreas y materias». (L 2008)

De este modo, se destaca el papel de la biblioteca en el apoyo al currículo y en dinamizar metodologías de investigación y de trabajo por proyectos, donde cobra valor «aprender a hacerse preguntas y encontrar respuestas» (L 2010):

«Las bibliotecas vienen desempeñando un papel de liderazgo a la hora de introducir metodologías de proyectos y propuestas de carácter interdisciplinar que necesita ser fortalecido y afianzado en este momento educativo». (PB 2015)

En la articulación de la biblioteca con el currículo escolar, hay una búsqueda expresa por hacer visible su impacto en los resultados:

«Un uso continuado de fuentes informativas diversificadas, la extensión de prácticas innovadoras en el tratamiento de los contenidos curriculares, así como la educación para la lectura crítica y el uso eficaz y responsable de la información, pueden contribuir a mejores logros». (PB 2011)

Entre otros, se destacan los logros de la biblioteca en la comprensión lectora, en el desarrollo de destrezas relacionadas con el análisis crítico, la reelaboración y la producción personal de contenidos, en la consecución de proyectos que atienden a objetivos y áreas del conocimiento diversas, así como en la autoestima, el estímulo y la motivación hacia el aprendizaje.<sup>16</sup>

## Del centro de recursos al laboratorio creativo de aprendizajes

En la entrevista con el equipo de la Asesoría alrededor del modelo y de sus referentes, se habló de la estabilidad de elementos clave y sobre la incorporación de nuevas tendencias:

«El modelo suma, casi no abandona nada. [...] El modelo evoluciona a medida que cambian las tendencias en comunicación y en lo social». (Entrevista al Equipo de Asesoría de Bibliotecas Escolares)

El modelo presenta invariantes (características que permanecen) y evoluciones (aspectos que se actualizan o despliegan). Durante quince años se mantuvieron los mismos ámbitos (lectura, información y aprendizaje) y los mismos agentes (la comunidad

educativa y sus nexos con el tejido cultural, institucional y cívico), a los que se sumaron nuevos enfoques.

En uno de los primeros materiales de divulgación y formación, la biblioteca se define como centro de recursos o mediateca:

«Centro de recursos de información, mediateca, al servicio de la comunidad escolar». (2004)

En aquel momento, identificar a la biblioteca escolar como un *centro de recursos* se alineaba con las recomendaciones de organismos y asociaciones internacionales, como IFLA<sup>17</sup> o IASL<sup>18</sup>, y con los modelos propuestos (y aún vigentes) en distintos países y niveles educativos, incluido el universitario (por ejemplo, en EE.UU. Reino Unido, Italia, Francia o Chile)<sup>19</sup>. Por su parte, el término *mediateca* procedía sobre todo de la cultura francesa. En ambos casos, su incorporación al sistema escolar llamaba la atención sobre la imprescindible diversificación de los objetos culturales con los que interactuar en la construcción de conocimiento más allá del libro de texto. De ahí que ese mismo folleto de 2004 incluyera, en un recuadro, una lista de los *recursos* que debieran incorporarse a las bibliotecas: libros, juegos, revistas, DVD, vídeos, CD-ROM audio y CD-ROM multimedia, fotografías, diapositivas, mapas... De manera premonitoria, el último término de la lista era internet.

Hoy estos repertorios pueden resultar familiares, e incluso incluyen términos obsoletos, pero pensemos el cambio que representaba, desde el punto de vista pedagógico, abrir el abanico de oportunidades de interacción con materiales diversos (manipulativos, interactivos, multimedia...). Por su parte, la inclusión de internet en la lista se hacía eco de la sociedad digital (cada vez

más) conectada, aunque en aquel momento no todas las escuelas ni las bibliotecas tenían acceso a internet.

En el material difundido a lo largo de los años hasta la actualidad, podemos encontrar numerosas referencias al modelo de biblioteca como *centro de recursos*:

«Un centro de recursos para la lectura, la información y el aprendizaje». (PB 2007)

«La biblioteca concebida como centro de recursos de lectura, información y aprendizaje». (PB 2019)

Así entendida, la biblioteca escolar proporciona oportunidades de *disponibilidad* y de *acceso*.<sup>20</sup> Por un lado, asegura la presencia de los materiales y la infraestructura para su distribución. La gestión centralizada de los recursos en la biblioteca (entendida no solo como infraestructura material, sino como estructura de servicio) asegura las condiciones para hacerlos *disponibles* a distintos públicos y para cubrir diversas necesidades. *Biblioteca, servidor central* fue el primer lema compartido con las escuelas poniendo en valor este aspecto (L 2008).

Al mismo tiempo, la biblioteca ofrece contextos para participar en eventos de cultura escrita y en situaciones en las que los estudiantes pueden encontrarse con otros lectores y escritores. En muchos de los mensajes hacia las escuelas hay referencias a la biblioteca como contexto de práctica y exploración: *Biblioteca escolar, un mundo de oportunidades* (L 2010) o *Biblioteca, base de exploraciones* (L 2015).

Mientras tanto, la aparición de nuevas formas de mediación digital no es ajena al modelo de biblioteca escolar. Desde pronto se busca la convergencia de la biblioteca con los planes de integración de tecnologías digitales en la escuela, destacando el papel de la biblioteca en este doble sentido de *disponibilidad* (de los recursos) y de *acceso* (contextos de participación y práctica):

«La biblioteca escolar es uno de los elementos que tener en cuenta en el Plan de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros». (PB 2008)

El auge de las tecnologías de la información y de la comunicación y su inserción en las configuraciones sociales hizo que las denominadas nuevas alfabetizaciones se agregaran a la biblioteca escolar.

«La incorporación de nuevos recursos tecnológicos a las prácticas educativas y los cambios que están produciendo en las formas de acceder a la información, de comunicarse y de realizar los aprendizajes, exigen competencias avanzadas en múltiples registros». (PB 2011)

En el diseño de la biblioteca, el impacto de las tecnologías digitales amplía la concepción inicial de centro de recursos («recurso de recursos») hacia fórmulas como «laboratorio creativo de aprendizajes» o «espacios creativos de aprendizajes»:

«La biblioteca como factoría o laboratorio creativo de aprendizajes donde el diálogo y la comunicación son imprescindibles». (In 2017)

El uso del término *laboratorio*, ampliamente extendido en otros contextos, incluidos los laboratorios ciudadanos, suele referirse a espacios centrados en la creación de ideas, proyectos o productos de diferente naturaleza con una fuerte implicación comunitaria. Busca

impulsar procesos de innovación en la resolución de problemas sociales y, para ello, se basa en el aprendizaje colaborativo y en las metodologías de la experimentación que surgen de las redes digitales. Sus dinámicas inciden en la innovación en contextos en los OJO. Menor tamaño de letra, ¿por algo? Ver también comuniades y proyectos (en esta misma frase) que personas con distintos conocimientos y grados de especialización se reúnen como parte de comunidades autoorganizadas para desarrollar proyectos juntas.

Incorporar este término a la biblioteca escolar supone integrar pedagogías emergentes, como las pedagogías creativas y de la experimentación; llama la atención sobre la exploración, la invención, la aventura («mirar hacia afuera, hacerse preguntas, interesarse por lo otro, inventar rutas para nuevas aventuras» (L 2015); incorpora las diversas formas de expresión («por medio de la música, la pintura, la arquitectura, la danza, el teatro, la literatura, la escritura, las artes visuales, el cine, el cómic, la fotografía, las video-creaciones o los videojuegos» (L 2016). En un contexto de transformación digital avanzada, la biblioteca escolar se suma así a la “cultura de la innovación”.

## La dimensión social de la biblioteca escolar

La construcción misma del modelo de biblioteca escolar se funda en crear las condiciones para lograr que la biblioteca sea un territorio —un lugar reconocible y habitado— dentro de la escuela. La biblioteca escolar es entendida como un espacio de encuentro, de vínculo, de acogida:

«Encuentro entre iguales pero también entre personas distintas». (L 2010)

«Encuentro entre distintos miembros de la comunidad educativa en relación con la lectura, el acceso al conocimiento y la cultura en general». (In 2019)

El encuentro se produce en interacción con el tejido institucional y cultural de la lectura (agentes de promoción públicos y privados, instituciones culturales y educativas, editores, autores y el sistema de bibliotecas públicas) e integra el tejido cívico (Clubes, círculos, blogs y canales dedicados).

En las formulaciones hay una sensibilidad expresa no solo hacia las lecturas en plural, sino hacia los lectores en plural, los sujetos lectores y su diversidad. En la concepción de la biblioteca se exploran algunos *puntos ciegos* y las desigualdades en la configuración de una sociedad lectora:

«Posibilidad de acceso igualitario a los bienes culturales, independientemente del estrato socioeconómico de procedencia, actuando como agente de compensación social». (PB 2005 y 2007)

En este sentido, la biblioteca se plantea como «inclusiva y accesible» (In 2017, 2018) y propone prácticas de mediación que favorezcan transiciones inclusivas centradas en las personas. La biblioteca se plantea como un lugar de convivencia y de aspiración a «un mundo más justo» (L 2015):

«Es necesario sembrar, crear ese hábitat adecuado para que pequeños, pequeñas y jóvenes vayan desarrollando la estima por sí mismos y por los recursos naturales y culturales a su disposición, aprendan a convivir con los demás, adquieran paulatinamente los valores democráticos, el respeto por los Derechos Humanos y la Cultura de Paz, esencial para una

convivencia justa, pacífica y enriquecedora para todos y todas. La biblioteca escolar puede convertirse en ese "vivero de ciudadanía" en la que las nuevas generaciones crezcan en confianza y podamos forjar la esperanza frente a los desafíos». (L 2019)

## La biblioteca, entorno transformador y en transformación

El reto de la modernización de la biblioteca escolar se inscribe, como se ha comentado, en un contexto en transformación. El Programa de bibliotecas escolares de Galicia asumió, desde su concepción, la demanda de cambio como algo que abarcaba al conjunto de la institución escolar y donde la biblioteca, concebida como un mediador en la construcción de saberes y de comunidad, podría cumplir un papel relevante. La biblioteca se vinculó, desde los inicios, al «cambio metodológico» y a la innovación:

«La biblioteca escolar es un recurso estratégico para la innovación pedagógica que ayuda a revitalizar las prácticas educativas y la vida cultural de los centros». (PB de 2005, primera convocatoria)

Los mensajes creados para comunicarse con las escuelas incidieron en este aspecto: *Biblioteca escolar, última generación* (L 2011) o *Biblioteca escolar, acelerador de innovación* (L 2012):

«Las bibliotecas escolares gallegas han experimentado importantes transformaciones en los últimos años, gracias al esfuerzo conjunto de las comunidades educativas y la administración, en una tarea que tiene como objetivo ofrecer más y mejores herramientas a los estudiantes para su formación académica y personal. Estas transformaciones no fueron solo

físicas (muchos profesores afirman que la biblioteca es el espacio más hermoso de su centro); el cambio más importante es lo que ocurre en la escuela cuando se activa la biblioteca porque, alrededor de sus propuestas y recursos, la actividad que genera y los apoyos que proporciona, comienzan (o ganan fuerza, asentándose) dinámicas de trabajo diferente, prácticas pedagógicas más activas, propuestas más colaborativas, proyectos emocionantes que ayudan a construir conocimiento y construir comunidad. Las bibliotecas, cuando se renuevan y activan, se confirman como aceleradores de la innovación educativa». (L 2012)

Muchas de las iniciativas del Programa de bibliotecas escolares fueron impulsadas por el valor demostrativo que podrían tener en este sentido. Para ello se emplearon estrategias distintas, por ejemplo, mediante la incorporación de nuevos objetos a la biblioteca (una estación de radio o dispositivos tecnológicos como robots e impresoras 3D); o con la integración de nuevos agentes, como los voluntarios, para un entorno de convivencia enriquecida; o proporcionando oportunidades para interacciones horizontales entre jóvenes que alentaran vínculos intelectuales y afectivos alrededor de la lectura; o por medio de la remodelación de los espacios bajo los criterios de versatilidad, multifuncionalidad, estética y cuidado («muchos profesores afirman que es el espacio más hermoso del centro»). La intención es que estos cambios en los objetos, en los actores y en los espacios fueran capaces de generar interacciones diferentes, circuitos y lógicas de actuación con repercusiones en el conjunto de la escuela.

Parte de este informe se escribe en el periodo de confinamiento más estricto por la COVID-19, con la atención puesta hacia cualquier reacción de las bibliotecas en este mundo alterado. Como muestra



del dinamismo y de su capacidad de respuesta, baste revisar algunas iniciativas de las bibliotecas durante estos meses.

*Bibliotecas escolares abiertas* reúne las propuestas de las bibliotecas escolares gallegas en el confinamiento<sup>21</sup>. El listado es amplísimo. Incluye recursos sobre la enfermedad, guías de lectura e invitaciones a leer («A poesía é un virus cargado de futuro»), videocuentos, retos, movilizaciones en torno a distintas conmemoraciones (Día da Poesía, Día do Teatro, Día da Arte Galega...), *booktrailers* desde

casa, talleres de escritura creativa en colaboración con la radio local, Clubes virtuales de lectura, propuestas para crear un museo 3D...

Así, por ejemplo, los voluntarios de la biblioteca de la Universidad Laboral de Culleredo lanzaron un concurso de microrrelatos. El finalista de la categoría de alumnos se titulaba "Respirar" y el ganador, "Un día menos". Por su parte, el colegio Emilia Pardo Bazán de A Coruña creó *Onda Li*, un programa de radio promovido por varios profesores durante el confinamiento, con conexiones en directo con alumnos. Se escucha música; se emiten relatos narrados en familia en la sección Contamos Todos... En uno de los nueve episodios se recoge el testimonio de un niño de 11 años en el que recuerda su último viaje a Viena, la impresión que le causó la visita al *backstage* de la ópera y las excelentes pastelerías, y habla sobre

el confinamiento: «los niños no nos podemos quejar tanto». Cierra su intervención contando que va a empezar a leer *La isla del tesoro*.

En días de confinamiento resultaba alentador escuchar las voces de la escuela *fuera de la escuela*, que de una u otra forma nos conectaban con Robert Louis Stevenson: «A su manera los libros están bastante bien; pero no son más que subtítulos anémicos de la vida».

## Estrategias de implantación

En los comienzos de la Asesoría de Bibliotecas Escolares, en 2003, el modelo buscado se asentaba no solo en referentes teóricos, sino que encontraba eco en experiencias con trayectoria en esa dirección. Desde los inicios, los criterios de la Asesoría eran compartidos con grupos de trabajo conformados en torno a la biblioteca, a la lectura y la literatura infantil y juvenil, o a la formación de usuarios de información. En aquel momento, estas iniciativas tenían un importante valor demostrativo de los caminos posibles para la transformación de las bibliotecas escolares, pero a la vez daban idea de la distancia generalizada que existía respecto al modelo perseguido.

En este apartado analizaremos las estrategias diseñadas por la Asesoría para la transformación de las bibliotecas escolares gallegas en el sentido que se ha planteado en el capítulo anterior (*El modelo de biblioteca escolar*). Ha interesado analizar tanto los rasgos que caracterizan las estrategias como el valor que cobran con el paso del tiempo: qué decisiones se toman, cómo se implementan y qué recorrido tienen.

## Tipo de estrategias: propósito, alcance y acciones

El Programa de bibliotecas escolares se ha asentado en un conjunto de estrategias de implantación a lo largo del periodo 2005-2020.

Para la elaboración de este Informe, se han tenido en cuenta las siguientes:

- La configuración de una red de centros educativos (identificados como PLAMBE) alrededor de la cual desplegar, paulatinamente, las posibilidades del modelo de biblioteca escolar. Esta estrategia se basa en el apoyo a proyectos diseñados por los centros de acuerdo con requisitos específicos. Los apoyos para el desarrollo de los proyectos consisten en recursos económicos, asesoría, formación y materiales. La asesoría se ofrece en función de los procesos y necesidades de cada centro, y se organiza de forma descentralizada por medio de los Enlaces en las Direcciones Provinciales.
- El impulso de transformaciones concretas en las bibliotecas de la red PLAMBE (quizá las más movilizadoras y exigentes), como pueden ser el préstamo digital (E-LBE), la incorporación de robots y de radio, o la creación de *fablabs* o *espacios maker* (espacios creativos). Estas transformaciones se vehiculan mediante programas específicos que, a su vez, dotan a los centros de recursos económicos, formación, asesoría y materiales en relación con los distintos asuntos en juego.
- El impulso de transformaciones en el conjunto de centros educativos orientadas a desplegar la promoción de la lectura y la investigación en todas las áreas del currículo escolar. Estos programas se movilizan por medio de orientaciones o de la asignación de horas específicas para ello (Hora de Ler). Igualmente incluyen formación y dinamización mediante concursos. Esta línea de trabajo trata de reforzar el papel de la

biblioteca en la construcción de un espacio de acogida y de encuentro atento a la diversidad de intereses y necesidades.

- La formación del profesorado, dirigida al conjunto de los centros educativos, mediante modalidades de formación individual en los centros de profesores (cursos y jornadas) y en centros (cursos, grupos de trabajo, seminarios). Se vehicula por medio de la red de formación permanente. Además, se organizan otras acciones anuales (Xornadas y Encuentros) de amplio alcance y con una gran repercusión. Por último, existe formación a distancia, centrada, sobre todo, en la gestión automatizada de la biblioteca y en el apoyo a temas específicos.
- La creación de materiales y la movilización de ideas alrededor de la modernización de la biblioteca escolar, mediante carteles y lemas anuales, materiales de apoyo, agendas, artículos de divulgación en la revista EDUGA... Todos estos recursos se centralizan en el blog de bibliotecas escolares<sup>22</sup> y se difunden por las redes sociales del Programa.
- La difusión de instrucciones al conjunto de los centros educativos sobre cómo articular institucional y pedagógicamente la biblioteca.

El análisis detallado de la diversidad de estrategias permite entender el sentido de las transformaciones promovidas y su evolución en el tiempo. Para ello se han tenido en cuenta:

- Propósito: qué persigue cada una de ellas.
- Alcance: a qué centros se llega (todos los centros gallegos o el subconjunto de centros que configura la red PLAMBE).
- Acciones: qué tipo de iniciativas se despliegan.

En el cuadro siguiente se resumen las principales características de cada una de las estrategias analizadas.

ESTRATEGIA	PROPÓSITO	ALCANCE	ACCIONES
Red de centros PLAMBE	Apoyar el desarrollo de proyectos diseñados por las escuelas estableciendo prioridades y criterios	Centros PLAMBE	Convocatoria anual con apoyo económico, asesoría, formación y materiales. Asesoría a medida por medio de los Enlaces Provinciales.
Programas específicos (centros PLAMBE)	Dinamizar transformaciones en temas concretos [E-LBE, Radio, Escornabots / Biblioteca creativa]	Centros PLAMBE	Convocatorias anuales con apoyo económico, asesoría, formación y materiales.
Programas específicos (todos los centros)	Dinamizar transformaciones en temas concretos [Hora de Ler, Clubes de lectura, Mochilas, Maletas, Trabajo por proyectos, Biblioteca solidaria, Biblioteca inclusiva]	Todos los centros	Convocatorias anuales [En algunos casos, se dinamiza con un concurso: p.e. trabajo por proyectos]
Formación	Coordinar y desplegar la formación hacia responsables y docentes Ofrecer oportunidades de intercambio profesional	Todos los centros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de formación individual</li> <li>- Actividades de formación en centros</li> <li>- Cursos online</li> <li>- Xornadas</li> <li>- Xornadas Clubes</li> <li>- Encuentros (solo centros PLAMBE)</li> </ul>
Materiales y movilización	Hacer visible el rol de la BE Proporcionar orientaciones y otros apoyos en distintos formatos, incluido blog	Todos los centros	Carteles y lemas, guías, agendas, artículos EDUGA
Instrucciones de principios de curso	Favorecer la integración institucional de la BE mediante instrucciones anuales.	Todos los centros	Documento con criterios sobre la asignación presupuestaria, la designación de la persona responsable, los horarios, la implicación del equipo docente, el compromiso del equipo directivo...

Cuadro 4. Estrategias del Programa de bibliotecas escolares (2005-2020).

## Implantación dual

La estrategia general de implantación del Programa de bibliotecas escolares en Galicia se basa en la convivencia de dos líneas de acción simultáneas y complementarias:

- Por un lado, la creación de una red conformada por una selección de centros (centros PLAMBE) donde se van probando e implantando paulatinamente las iniciativas más avanzadas y exigentes en cuanto a recursos e implicación de los equipos.
- En paralelo, la generalización de unas condiciones de base para la mejora de las bibliotecas en todos los centros educativos.

En el esquema que sigue puede apreciarse cómo esta forma de proceder permite generar un núcleo acotado (y avanzado) de centros, a los que se les aporta un seguimiento cercano y vías de crecimiento (recursos económicos y formación) a partir de sus proyectos particulares. Esta manera de proceder ha permitido probar, de forma restringida, los programas, mejorar o ampliar en función de los resultados y aumentar la cobertura en años sucesivos.

A su vez, existe un conjunto de programas y de movilizaciones que están abiertas a todas las escuelas, lo que ha posibilitado extender cambios y condiciones a una amplia proporción de los centros educativos de Galicia.

Veremos que esta lógica dual de implantación se mantiene a lo largo de los años, logrando incrementar el número de escuelas que se va sumando al primer grupo (si comenzó con 40 centros, esta cifra se multiplica casi por veinte a lo largo de quince años) y enriqueciendo los programas de base que se proponen al conjunto de los centros.



Cuadro 5. Modelo dual de implantación.

## Implantación evolutiva

En el proceso de implantación se pueden identificar diferentes etapas que van destacando, en unos u otros momentos, ciertos elementos del modelo de biblioteca escolar. Como se ha indicado, todos los elementos están presentes desde el principio (la lectura, la información y la investigación, la dimensión social de la biblioteca...), pero en ciertos tramos temporales cobran especial relevancia por el enfoque y el peso de las acciones específicas en curso. Veremos cómo, en su caracterización, se emplea la expresión "A partir de" para referirse a iniciativas que, aun estando presentes desde los inicios, se movilizan y visibilizan alrededor de una fecha y tienen continuidad en el tiempo.

### 2003-2005 · Periodo de arranque

El año 2003 se crea formalmente la Asesoría de bibliotecas escolares. Las primeras acciones están orientadas, sobre todo, a ampliar las experiencias de promoción de la lectura (en el contexto del Plan Galego de Fomento Lector 2002-2008 o el Convenio con el Ministerio de Cultura), la informatización de los catálogos de la biblioteca y la incorporación de las bibliotecas escolares en el Plan Anual de Formación del Profesorado. En este mismo periodo, se apuesta por la difusión y la presencia de las bibliotecas escolares en el portal educativo de la Xunta. De este modo, en estos primeros años se asientan las bases sobre todo en promoción de la lectura, en formación docente y en difusión vía web, que se desplegarán a lo largo de los siguientes años.

### A partir de 2005 · Creación de la red PLAMBE

En 2005, por medio de la convocatoria del Plan de Mellora de las Bibliotecas Escolares (PLAMBE), se inicia el entramado alrededor de la transformación de las bibliotecas escolares en una red de centros. Si en los comienzos el PLAMBE alcanza a 40 centros, en 2020 suma 737 (no están contabilizadas las escasas bajas). Desde su origen, se plantea como una estrategia de doble juego: por una parte, las escuelas deben diseñar un proyecto y asegurar unas condiciones básicas para incorporarse a la red, y, a cambio, reciben apoyo económico, asesoría, formación y orientaciones para implementarlo. La red se conforma alrededor del triple lema *Lectura, Información y Aprendizaje*. A lo largo de los años se irá apoyando en distintos programas específicos para desarrollar estos tres ámbitos.



### A partir de 2005 · Transformaciones en torno a la 'lectura'

El Programa de bibliotecas escolares estuvo vinculado, desde el comienzo, a la promoción de la lectura. A partir de 2006, sus estrategias se despliegan para, a su vez, diversificar las prácticas de lectura en modalidades, soportes y contextos diversos. Así, se pone en funcionamiento la *Hora de Ler*, que concreta el compromiso sostenido de todo el equipo educativo en torno a la lectura en el horario lectivo. Alrededor de esta iniciativa se proponen diversas dinámicas: los *Clubes de lectura* (fuera del horario escolar), las *Mochilas viajeras* (que buscan la circulación de colecciones de libros

hacia el hogar), las *Maletas viajeras* (que visibilizan en la biblioteca libros de especial interés, por su temática, género, formato...). Del mismo modo, *E-LBE* enriquece el catálogo digital de la biblioteca y los servicios de préstamo electrónico. Todas estas dinámicas, centradas en diversificar las prácticas de lectura, se organizan en torno al *Proyecto Lector de Centro*, que formaliza la implicación múltiple del equipo docente. La lectura se expande en cuanto a públicos (por ejemplo, los jóvenes), a entornos (el conjunto de la escuela, la familia y más allá del horario lectivo) y a dinámicas.

### A partir de 2005 · Transformaciones en torno a ‘investigación, información y medios’

Aunque desde los inicios se contemplaron acciones relacionadas con la formación de usuarios y la educación documental, a partir de 2005 las líneas de trabajo en torno a ALFIN/AMI toman un protagonismo importante. Su presencia en las Jornadas, la implicación de expertos y su integración en los planes de formación contribuyen a la difusión de los modelos ALFIN/AMI, en concreto alrededor de los Proyectos Documentales Integrados (PDI). Por su parte, en 2013/2014 se inicia una línea de concursos de trabajos de investigación con la idea de dinamizar, visibilizar y apoyar estas propuestas.

### A partir de 2013 · Transformaciones en la dimensión social de la biblioteca

Dos iniciativas marcan un mayor énfasis de la dimensión social de la biblioteca. Desde sus inicios la biblioteca fue entendida como un espacio de acogida, vínculo, diversidad e inclusión, pero a partir de 2013 se refuerza con la incorporación de voluntarios (*Biblioteca solidaria*) y, en 2017, mediante el programa de *Biblioteca inclusiva*, con el que se adoptan medidas para la atención a la diversidad

### A partir de 2015 · Transformaciones en torno a la ‘creación’ en la biblioteca

La biblioteca va configurándose como un espacio creativo mediante la incorporación de nuevos objetos (robots, impresoras 3D, una estación de radio), así como otros recursos para la creación en áreas como el diseño, los juegos, el textil o el arte. El programa de *Escornabots* (2015) introdujo robots en la biblioteca y los lenguajes de programación (*coding*). Posteriormente, *Biblioteca Creativa* (2018) expandió esta propuesta hacia otras áreas de creación. Del mismo modo, *Radio en la biblioteca* (2017) planteó nuevas prácticas de producción colaborativa.

### Estrategias de continuidad

Desde la creación de la Asesoría en 2003, se trabajó en tres líneas de continuidad para el conjunto de los centros: *formación*, con una diversidad de iniciativas (formación individual en los Centros de Formación del Profesorado, formación grupal en centros, jornadas, encuentros...); *materiales y difusión* (la incorporación de las bibliotecas en el portal educativo de la Xunta y, posteriormente, la creación de un blog específico que se alimenta día a día) y, por último, las *instrucciones* dirigidas a todos los centros para que se garanticen unas condiciones básicas de funcionamiento.

En el cuadro siguiente se representa la cronología, con las principales estrategias, marcadas en dos colores: **verde** (para el conjunto de los centros) y **naranja** (para la creación de la red PLAMBE).

	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
<b>ARRANQUE</b>																	
Asesoría BE		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>RED CENTROS PLAMBE</b>																	
Convocat centros 1			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE LA 'LECTURA'</b>																	
Hora de ler				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Clubs lectura					•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Mochilas viajeras					•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Inicio Proyecto Lector (LOE)					•	•		Proyecto lector terminado	•	•	Proyecto lector (LOMCE)	•	•	•	•	•	•
Maletas viajeras								•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
									E-LBE 1	•	•	•	•	•	•	E-LBE 2	•
<b>TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE 'INVESTIGACIÓN, INFORMACIÓN Y MEDIOS'</b>																	
Educa. en información		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Asignatura libre configurac	•	•	•	•
										Cocurso trabajos investigac	•	•	•	•	•	•	•
<b>TRANSFORMACIONES EN LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA BIBLIOTECA</b>																	
																	Biblioteca solidaria
																	•
																	Biblioteca inclusiva
																	•
<b>TRANSFORMACIONES EN 'CREACIÓN'</b>																	
																	Escornabots
																	•
																	Biblioteca creativa
																	•
																	Radio
																	•
<b>ESTRATEGIAS DE CONTINUIDAD</b>																	
FORMACIÓN	Xornadas animacion	Xornadas BE	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
		Encontros	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
MATERIALES	Portal edu	•	Blog BE	Facebook	•	•	•	•	•	•	Twitter	Pinterest	•	•	•	•	•
					Carteles / Lemas	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
INSTRUCCIONES											Instrucciones	•	•	•	•	•	•

Cuadro 6. Cronología del proceso de implantación del Programa de bibliotecas escolares en Galicia 2003-2020.

verde conjunto de los centros      naranja red PLAMBE

## Red de centros PLAMBE

El Plan de Mellora de Bibliotecas Escolares (PLAMBE) es la estrategia de mayor peso y constituye una piedra angular en el desarrollo de la red de bibliotecas de los centros educativos de Galicia. El diseño del PLAMBE parte de un buen conocimiento de la realidad, específicamente de algunos puntos débiles, como puede ser el tener una idea limitada de las funciones de las bibliotecas escolares, la escasez de recursos o la formación insuficiente de las personas responsables y del profesorado.

En este apartado se analiza la creación y la evolución de la red de centros PLAMBE, con el objetivo de:

- Determinar el papel del PLAMBE en la implantación del modelo de biblioteca escolar.
- Identificar los compromisos y los beneficios que conlleva pertenecer a la red.
- Describir de qué modo el PLAMBE se basa en una red de trabajo y de decisiones alrededor de la biblioteca dentro de un centro educativo.
- Analizar la configuración y el desarrollo de la red de centros PLAMBE así como de las microrredes territoriales.

### PLAMBE como estrategia de implantación del modelo de biblioteca escolar

El PLAMBE se articula alrededor de una convocatoria pública anual, iniciada en el curso 2005/2006, para apoyar el desarrollo de proyectos diseñados por los centros con el objetivo de impulsar la creación o la mejora de sus bibliotecas. Se trata, en última instancia,

de incrementar el número de centros que cuentan con una biblioteca funcional en base al modelo perseguido. El análisis de las convocatorias revela los objetivos que el PLAMBE se propone y cómo evolucionan a lo largo de los años, incorporando avances tecnológicos, cambios metodológicos y funciones nuevas de las bibliotecas.

En un primer momento, la convocatoria centraba sus objetivos de mejora en la organización y la dinamización cultural entre la comunidad escolar, siempre dentro de la concepción de biblioteca como centro de recursos vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje y centrada en la formación de usuarios, la educación documental y el fomento de la lectura. Igualmente, en los textos preliminares de las convocatorias se alude a cómo la biblioteca puede ser un mecanismo de compensación de las desigualdades y de garantía de la calidad de la educación. Poco a poco, las convocatorias ponen más énfasis en la cultura digital (2009/2010) y hacen referencias explícitas a la función de la biblioteca respecto a la adquisición de competencias básicas (especialmente en información) e incorporan el concepto de alfabetización múltiple (2013/2014) y de competencia informacional y mediática (2014/2015). Un poco más adelante, la biblioteca se caracteriza como centro creativo de aprendizajes y se insiste en su consideración como espacio inclusivo (2017/2018).

Los textos de todas las convocatorias enfatizan el papel de la biblioteca como impulsora del cambio metodológico en el conjunto del centro. En este aspecto resulta significativo el cambio que aparece en la convocatoria de 2015/16, que pasa de seleccionar “proyectos” a identificar “centros” como beneficiarios del PLAMBE, destacando así la implicación de la comunidad educativa y el impacto de los cambios que puede impulsar la biblioteca en el conjunto del centro.

## Compromisos y beneficios como procesos de construcción conjunta

Los proyectos que se presentan a la convocatoria deben cumplir una serie de requisitos, y la selección se hace en base a criterios estrictos que, entre otros, contemplan el compromiso colectivo con el proyecto o el factor de compensación que una biblioteca escolar activa puede suponer en un entorno rural. La ruralidad es un criterio destacado en el conjunto de la iniciativa. A los centros seleccionados se les proporciona una dotación económica con finalidades específicas, asesoramiento, formación y materiales de apoyo. Además, estos centros pueden beneficiarse de otros programas que potencien la renovación de aspectos concretos de la biblioteca.

Desde la primera convocatoria, el PLAMBE aporta recursos económicos destinados a la actualización de las colecciones y a la mejora del equipamiento básico, aunque paulatinamente se incorporan otros conceptos como la compra de equipamiento audiovisual e informático y de mobiliario, o pequeñas intervenciones en los espacios para nuevas actividades o para adaptaciones a necesidades educativas especiales.

El PLAMBE ofrece recursos para la mejora de las condiciones materiales de la biblioteca y, a su vez, requiere de un compromiso por parte de los centros que garantice la implantación de estas mejoras y facilite la continuidad del proyecto. En este sentido, hay que destacar el elevado grado de compromiso de los centros: se dan muy pocos casos de abandono, generalmente por problemas internos u otras circunstancias externas al programa.

La continuidad de los centros en el PLAMBE se apoya, en primer lugar, mediante el compromiso de permanencia por dos años de la

persona responsable de la biblioteca, que ha de ser con plaza definitiva en el centro. Este requisito es crítico en proyectos de esta naturaleza, donde habitualmente hay una elevada rotación de responsables.

El centro seleccionado debe, además, contar con un espacio exclusivamente destinado a las funciones de biblioteca, sin especificar unas dimensiones mínimas, pensando en aquellos centros que no disponen de un espacio suficiente pero que están decididos a impulsar la biblioteca. Otro compromiso que se requiere para acceder a la convocatoria es que los centros destinen un presupuesto anual para la biblioteca, al margen del que se pueda obtener mediante la convocatoria. En los años 2018 y 2019, como media, los centros del PLAMBE destinaron unos 2.600 euros anuales a la biblioteca escolar, lo que supone un esfuerzo notable y pone en valor la dotación económica que proviene de la Consellería.

Al margen de los beneficios materiales para la biblioteca, formar parte de la red PLAMBE aporta otros intangibles: la visibilidad de sus proyectos, acciones, actividades o publicaciones en los entornos digitales mantenidos por la Asesoría, o la posibilidad de intervenir en acciones de formación y difusión. Los centros PLAMBE forman parte de una red más o menos informal de conocimiento compartido alrededor de la biblioteca y asumen el compromiso de participar en los Encuentros y las Xornadas así como en otras actividades de formación. Para los centros, poder difundir sus prácticas supone un reconocimiento notable y da visibilidad a sus bibliotecas.

## Institucionalización y articulación de la red de decisiones en los centros

Otro de los logros de la implantación del PLAMBE radica en la institucionalización de las bibliotecas escolares, no solo por cuanto les dota de un reconocimiento dentro y fuera del centro, sino porque establece mecanismos para articular la toma de decisiones



implicando a distintos órganos de un colegio o instituto. Así, los centros que se presentan a las convocatorias del PLAMBE deben cumplir, además de las condiciones materiales y de funcionamiento, otras de carácter orgánico. Para ello se pide la implicación del equipo directivo como responsable de decisiones clave, por ejemplo, en la designación de la persona con el perfil más idóneo para llevar adelante la biblioteca, la asignación de suficientes horas para realizar esta tarea, la participación del Equipo de apoyo de la biblioteca o la asignación de un presupuesto interno.

Este compromiso de la dirección se refuerza con la presencia de la biblioteca escolar en los documentos del centro. El Proyecto de la biblioteca debe vincularse y liderar el Proyecto lector del centro y debe formar parte de los documentos de planificación y gestión, como el Proyecto educativo y la Programación anual. De esta manera, la biblioteca adquiere carta de naturaleza y apoya el desarrollo de los objetivos y programas del centro. Así mismo, el responsable de la biblioteca debe integrarse en la Comisión de Coordinación Pedagógica, lo que cobra todo el sentido cuando la biblioteca ofrece servicios y propone actividades para apoyar los aprendizajes.

Tal como se establece en los documentos elaborados por la Asesoría, y también en los textos de las convocatorias de PLAMBE, el Proyecto de biblioteca no se puede concebir y aplicar aisladamente, sino que se inserta en las distintas redes de toma de decisiones del centro: debe contar con la aprobación del Claustro de profesores y el Consejo escolar debe manifestar su compromiso con el proyecto que se presenta a concurso. Es decir, por un lado, se requiere el compromiso interno del profesorado y, por otro, se busca la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar. Contar con la aprobación del Claustro y presentar el proyecto al Consejo

Escolar para su evaluación, asegurando el compromiso de ambos órganos para facilitar la puesta en práctica del proyecto, son formas de articular institucional y pedagógicamente la biblioteca.

Para sensibilizar a todos los miembros de la comunidad escolar respecto a la necesidad de la biblioteca, las convocatorias del PLAMBE promueven la creación de una Comisión de biblioteca en el Consejo escolar. Esta Comisión de biblioteca contempla, además de la colaboración e intercambio entre agentes —alumnado, profesorado, familias, administración—, la colaboración con la biblioteca pública de referencia, cuyo responsable forma parte de esta Comisión. De entre las distintas funciones que se atribuyen a la Comisión, son especialmente significativas dos de ellas. Por un lado, la Comisión debe sumar recursos y colaboraciones para la apertura de la biblioteca en horario extraescolar, garantizando que todas las intervenciones se realicen siguiendo los criterios del Equipo de apoyo y el responsable de la biblioteca escolar; y, por otro, debe proponer estrategias de colaboración con la biblioteca pública más próxima. Tanto la apertura de la biblioteca fuera del horario lectivo como el trabajo con la biblioteca pública se plantean como un mecanismo de compensación de las desigualdades sociales, que es uno de los objetivos del PLAMBE.

La implantación y el desarrollo sostenido de las bibliotecas escolares precisa de los impulsos de la Administración, basados en ayudas como la dotación de recursos materiales y económicos y otros apoyos como la formación. Pero para que el proyecto adquiera estabilidad y se despliegue como un entorno vivo para la lectura, la información y el aprendizaje, se requiere la implicación y la complicidad de todo el centro. En este sentido, una de las estrategias que se formulan en las convocatorias del PLAMBE consiste en la creación de un Equipo de biblioteca o Grupo de apoyo,

formado por profesorado de los diferentes ciclos o departamentos. La existencia de este equipo interdisciplinar sienta las bases para configurar una red de trabajo interna que alcance todos los ciclos y las materias.

Contar con Equipos de apoyo es un requisito en todas las convocatorias del PLAMBE desde sus inicios en 2005, y entre los criterios de valoración de las candidaturas figura el grado de implicación en ellos del profesorado del centro. La existencia de estos Equipos de apoyo no solo genera un sistema distribuido de asunción de tareas alrededor de la biblioteca, sino que colabora en la construcción de un compromiso y un sentido de pertenencia a una comunidad alrededor de un proyecto creado y mantenido conjuntamente. Esta red de trabajo interna entre el Equipo de apoyo y el responsable de la biblioteca facilita el diseño de proyectos colaborativos en distintos ámbitos.

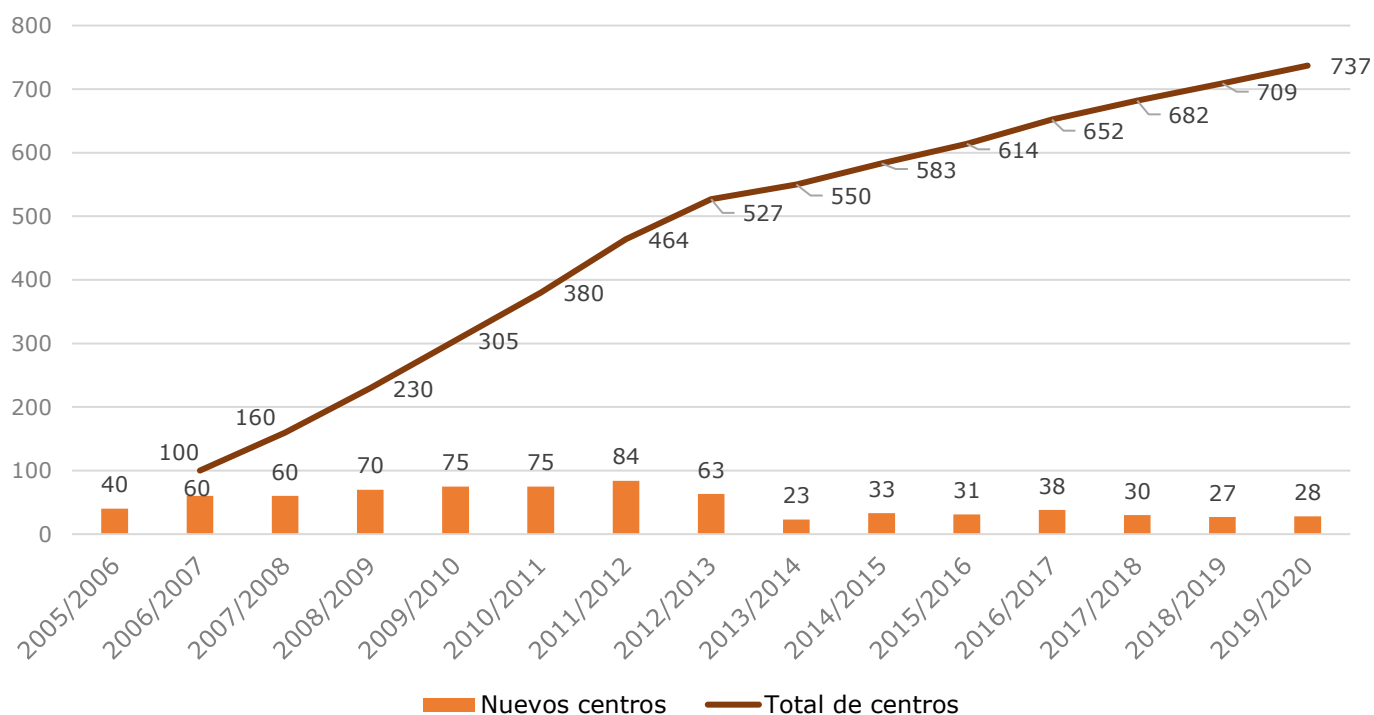
Esta forma distribuida y colaborativa de articulación de las responsabilidades y las tareas alrededor de la biblioteca escolar favorece que el proyecto incida en la exploración de nuevas metodologías, ofrezca oportunidades para el tratamiento transversal de los contenidos e impulse un enfoque interdisciplinar.

### Configuración y evolución de la red

Desde sus inicios en el curso 2005/2006, el PLAMBE ha mantenido su continuidad hasta hoy, a pesar de las circunstancias derivadas de los cambios políticos y de la crisis económica que, especialmente a partir de 2012, implicó la desaparición de muchas iniciativas de las administraciones educativas y supuso una contracción en la evolución del Plan.

La red de centros PLAMBE se configura de manera orgánica con la suma de nuevos centros año tras año, en una cifra variable durante los quince años analizados: de los 40 centros de la primera convocatoria se pasa a entre 60 y 84 en las siguientes, en una dinámica creciente que se trunca en la convocatoria de 2013, con 23 centros, y que no se llega a recuperar en las convocatorias

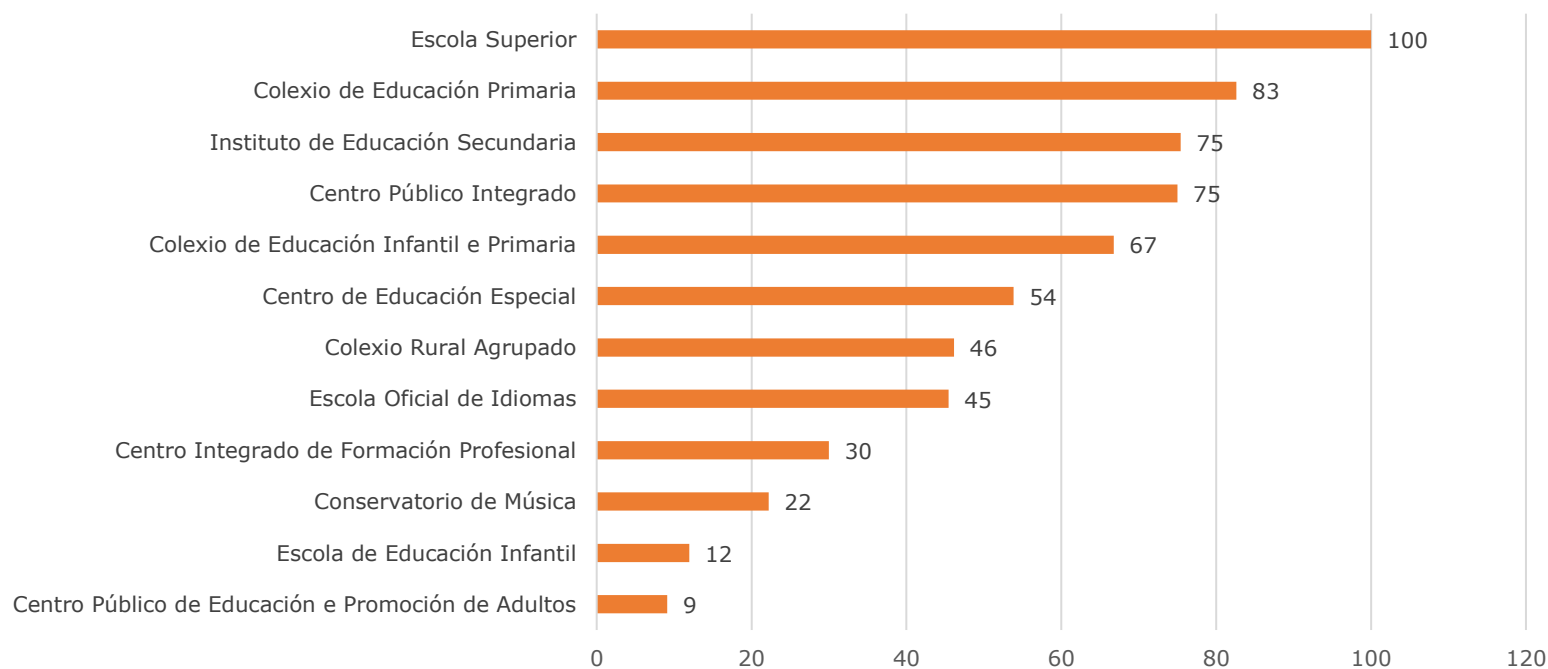
posteriores. Esta dinámica de crecimiento, con más de la mitad de los centros incorporados en unos pocos años, ha permitido una amplia extensión de la iniciativa y la implantación del modelo de biblioteca en un número importante de centros, como se aprecia en el gráfico siguiente.



Cuadro 7. Evolución de la red de Bibliotecas PLAMBE. Incorporaciones anuales y acumuladas de acuerdo a las Resoluciones de las convocatorias PLAMBE. No están contabilizadas las posibles bajas o renunciaciones.

La pervivencia a lo largo de los años ha posibilitado la creación de una extensa y arraigada red de bibliotecas escolares, con un nodo central en la Asesoría de Bibliotecas Escolares, que incorpora a todo tipo de centros de todo el territorio. A lo largo de los años, se han integrado 737 centros de Educación Primaria y Educación Secundaria en todas sus modalidades (no están contabilizadas las bajas), preferentemente públicos, aunque también privados-concertados,

así como Escuelas Oficiales de Idiomas, Conservatorios de Música o Centros de Educación de Adultos. En el gráfico siguiente puede observarse cómo la gran mayoría de centros públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria forman parte del PLAMBE.



Cuadro 8. Porcentaje de centros PLAMBE sobre el total de centros públicos, por tipo de centro.

## Centros LIA

La implantación del PLAMBE también posibilita que, más allá de su ingreso en la red y tras una evaluación rigurosa de los resultados, algunos de los centros puedan recibir un apoyo extra que les permitirá realizar mejoras específicas en su biblioteca. Estos centros son identificados como centro LIA, es decir, como centro que cuenta con una biblioteca de especial interés, que por sus características está en condiciones de acceder a otros programas avanzados promovidos por la Asesoría. Estos centros cumplen una función notable como demostración más completa de las posibilidades que puede ofrecer una biblioteca escolar.

Esta estrategia mantiene vinculados a la red a los centros más avanzados y con mayor antigüedad en el proyecto y que pueden ser un referente para los centros de nueva incorporación. Por otra parte, participar en las convocatorias del PLAMBE y formar parte de la red ofrece a los centros mejores oportunidades para participar en los distintos programas de innovación y mejora que se proponen desde la Asesoría. En efecto, para la selección de los centros educativos en algunos programas se tienen en cuenta las memorias de cada curso, lo cual les obliga a un alto nivel de exigencia y a distinguirse como un centro de carácter creativo y experimental. En opinión de la coordinadora de la Asesoría, la evaluación de las memorias que presentan anualmente los centros muestra cómo se ha avanzado: si en los primeros años del PLAMBE tan solo un tercio de las memorias recibía una calificación de notable o excelente, en la actualidad son casi la mitad las que alcanzan esta valoración, que es imprescindible para acceder a algunos programas.

De esta forma, la red crece no solo en número de centros sino también en densidad cualitativa, en el sentido de que incorpora cada

vez más bibliotecas que han llevado a cabo transformaciones más profundas y permanentes. Con el objetivo de visibilizar estos centros y estas bibliotecas, se estableció la distinción Centros LIA. En una primera fase se seleccionaron cuatro o cinco cada año, no solo por sus características físicas sino también por sus acciones y por la implicación del conjunto del profesorado. Con posterioridad, desde finales de 2016 se estableció la distinción LIA 2 para un mínimo de cuatro centros cada año, hasta conformar un total de veinticinco en la actualidad. Además de las características anteriores, estos centros destacan por incorporar proyectos interdisciplinares, por disponer de un espacio suficiente que pudiera ser remodelado, por llevar a cabo experiencias de colaboración entre los equipos docentes y el equipo directivo, por contar con un equipo de biblioteca estable y por ubicarse, preferentemente, en una zona rural. A estos centros se les acompaña en la realización de las mejoras necesarias para que puedan configurarse como centros “faro”: reformas del espacio para albergar nuevas funciones y usos, dotaciones especiales de equipamiento, etc. Por su parte, los centros adquieren el compromiso de transferir sus prácticas y sus experiencias en los distintos entornos de formación, y también se comprometen a elaborar piezas de difusión en vídeo.

Por otro lado, la identificación de estos centros de especial interés permite hacer un seguimiento muy cercano de sus distintos estadios de transformación y llevar a cabo pruebas piloto limitadas para la preparación de programas futuros, como lo ha sido en el caso de *Biblioteca Creativa* o *Radio na Biblio*.

## Puntos de encuentro territoriales

El trabajo en red ofrece a los centros oportunidades para compartir reflexiones e intercambiar experiencias, colaborar en proyectos

conjuntos y, en definitiva, consolidar la vinculación y el sentido de pertenencia a un proyecto como el PLAMBE. Con este objetivo, y ante la dispersión de los centros en el territorio, la Asesoría impulsa microrredes territoriales con la creación de unos Puntos de Encuentro de Bibliotecas escolares, a modo de red colaborativa más o menos informal con el objetivo de facilitar que centros de especial interés puedan compartir su experiencia con otros próximos territorialmente. La creación de estos Puntos de Encuentro, que formalmente se configuran como grupos de trabajo con un coordinador, refuerza la red y aporta una estructura organizativa a prácticas de trabajo compartido que se dan de manera espontánea. Actualmente hay activas microrredes en Mariña luguesa, Ferrolterra, Redondela, A Estrada, O Morrazo, Tui, Pontevedra, Monforte e Allariz, entre otras.

La gestión territorial de la Red de Bibliotecas se dibuja como un elemento clave para su consolidación. Para ello se dispone de tres Enlaces territoriales que, en cierto modo, se inspiran en el exitoso modelo de Portugal (Andurinhas). Los Enlaces cubren la zona norte,

la zona sur y el resto de Galicia; establecen contactos directos con los centros y asesoran los proyectos. Estos agentes territoriales, que forman parte del equipo de la Asesoría, contribuyen al conocimiento real de la situación de las bibliotecas, más allá de los datos que puedan recabarse mediante los instrumentos más o menos normalizados de seguimiento.

### Programas específicos

El lanzamiento de programas ha permitido movilizar cambios en las bibliotecas escolares centrándose, paulatinamente, en asuntos concretos. Cualquiera de los programas involucra nuevas prácticas, pone en discusión otras y busca caminos para integrarlas en el proyecto de la biblioteca.

Los programas permiten focalizar atenciones y esfuerzos colectivos. Todos ellos están apoyados en una identidad (conceptual, nominal y, a veces, gráfica) y de unos materiales que se van agregando al blog del Programa.



La forma en que una escuela o instituto puede incorporarse a unos u otros programas varía según los casos. En algunos, se trata de programas abiertos, que llegan a todos los centros (por ejemplo, *Hora de ler* propone a todos los centros organizar unos tiempos regulares de lectura); otros se vehiculan por medio de una convocatoria a la que los interesados pueden presentar sus propuestas. Cuando existe una convocatoria, las lógicas de actuación son las mismas: los candidatos deben presentar un proyecto, justificar y formalizar su interés, y a cambio reciben recursos económicos, asesoría, formación y seguimiento.

Veremos, asimismo, cómo algunas de estas convocatorias solo se dirigen a los centros PLAMBE (proponen cambios en los aspectos más novedosos o exigentes), mientras que otras están abiertas a todos los centros independientemente de si forman o no parte de esta red (aseguran unas condiciones de operación).

Aunque los programas tienen enfoques y alcances diferentes (e incluso algunos no se identifican como *programa* sino como *iniciativa*), para mayor claridad se ha optado por mostrar un repertorio de las iniciativas o los programas más significativos, de modo que se puedan analizar individual y globalmente. La caracterización uno a uno permite aproximarse a universos muy distintos (por ejemplos, *Clubes*, un programa de círculos de lectura, frente a *Biblioteca solidaria*, que integra voluntarios en las dinámicas de la biblioteca). Por su parte, una visión global de los programas permite apreciar el potencial conjunto de las transformaciones en curso.

## Un repertorio de propuestas de transformación

En el análisis de los programas, cada uno de ellos se ha identificado con un color:

- Verde, todos los centros de Galicia.
- Naranja, subconjunto de centros PLAMBE.

### Hora de Ler

Propone la práctica regular de la lectura en horario lectivo con la implicación del profesorado de todos los ciclos y áreas. *Hora de Ler* hace visible la lectura como un compromiso colectivo que concierne e integra a todo el equipo docente. Estos tiempos dedicados a la lectura se despliegan en actividades muy diversas: lectura silenciosa o en voz alta; lectura individual o grupal; lectura libre o guiada.

#### HORA DE LER

[para todos los centros]  
2018/2019 (Centros PLAMBE)

- Tienen *Hora de Ler*: 86%
- Actividades de lectura compartida: 82%
- Rutas literarias: 25%
- Boletines / guías de lectura: 81%
- La biblioteca tiene actividades para familias: 58%
- Las familias colaboran en la biblioteca: 62%



### Clubes de lectura

Promueve la creación de comunidades de intereses alrededor de los libros y de la lectura. Ofrecen numerosas oportunidades de lectura socializada. Hay Clubes de adolescentes y de adultos, en los que no solo participan las familias de los centros donde tienen lugar. Cuentan con la colaboración de un profesor o profesora y de

personas invitadas (autores, ilustradores...). Exploran diversos lugares y espacios para sus encuentros: la escuela, el espacio público, lugares de significación literaria... El objetivo, como plantea Aidan Chambers, es dar oportunidades para «compartir el entusiasmo, compartir la construcción de sentido y compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos».

#### CLUBES DE LECTURA

[para todos los centros]

2018/2019

- 12.700 lectoras y lectores
- 928 grupos de lectura (85 de personas adultas)
- 3.218 obras (1.721 en gallego, 1.303 en castellano y 194 en otras lenguas)

*Estudio cualitativo de los Clubes de lectura*, en Millán, J.A. (2019)<sup>23</sup>

#### Mochilas viajeras

Una mochila, diseñada cuidadosamente para el programa, contiene una selección de lecturas para llevar a los hogares. La labor de selección de los materiales es clave y permite hacer visibles géneros y temas de interés. El lema de la iniciativa es "lecturas que viajan", pero ese viaje hacia las familias implica también promover ciertas "formas de leer" en compañía. Las mochilas proponen la lectura como práctica socializada y compartida en la familia.

#### MOCHILAS VIAJERAS

[para todos los centros]

2018/2019

65% centros PLAMBE usa las mochilas viajeras

#### Maletas viajeras

Se trata de una colección de maletas que pretenden hacer accesible y visible una selección de obras en la biblioteca escolar. De nuevo, lo importante es la selección y la circulación de estas obras de interés por su novedad, temática o género. Hay *Maletas viajeras* de cómic, poesía, geología, Camino de Santiago, ciencias, economía, familias, apoyo a programas específicos, como la *Biblioteca Creativa*, *Biblioteca Inclusiva*... Permiten reforzar los fondos de las bibliotecas con oferta nueva o especializada. Alrededor de las maletas se crean grupos formales e informales de lectura o de trabajo.

#### MALETAS VIAJERAS

[para todos los centros]

En 2020, hay 63 maletas.

- 2014 / 30 préstamos
- 2015 / 101 préstamos
- 2016 / 97 préstamos
- 2017 / 74 préstamos
- 2018 / 125 préstamos
- 2019 / 172 préstamos
- 2020 / 64 préstamos [enero-marzo]

#### E-LBE

Focalizado hacia la configuración de la biblioteca digital: colección (libro digital) y servicios (préstamo). Incluye libros, revistas, álbumes ilustrados y audiolibros. Se gestiona, sobre todo, bajo un modelo de licencias de pago por préstamo. La selección de títulos se hace en la Asesoría de Bibliotecas Escolares y el programa se implanta con la colaboración técnica de AMTEGA (Agencia para la Modernización Tecnológica de Galicia) y la empresa ODILO.

**E-LBE**

[para centros PLAMBE]

**Fase 1**

25 centros + 80 centros (se dieron 2.000 € por centro para la adquisición de lectores electrónicos).

**Fase 2**

50 centros (de los 105 anteriores) con acceso a 1.200 títulos (500 en gallego). 11.200 estudiantes.

2018 · 1.754 préstamos y 579 usuarios activos

2019 · 2.450 préstamos y 611 usuarios activos

2020 (enero-marzo) · Se duplican los préstamos frente al periodo equivalente de 2019

**Trabajo por proyectos**

Se propone, para todas las áreas del currículo, el desarrollo de proyectos a partir de preguntas de investigación. Se incide en los procesos de planificación, de búsqueda, contraste y análisis crítico de fuentes de información, y en la producción personal. Entre los centros gallegos está ampliamente difundida la propuesta de Rosa Piquín en torno a los *Proyectos Documentales integrados* (PDI)<sup>24</sup>. Se incide en la aproximación interdisciplinar y el trabajo en equipo alrededor de propuestas de alfabetización informacional (ALFIN). Desde 2012/2013, se convoca un concurso anual de trabajos.

**TRABAJO POR PROYECTOS**

[para todos los centros]

Desde 2012/2013 concurso de trabajo por proyectos. En 2019 se concedieron 19 premios (con un total de 33.500 €)

**Biblioteca solidaria**

Involucra a alumnos y alumnas voluntarios en la gestión y la dinamización de la biblioteca. Esta experiencia promueve la relación horizontal entre estudiantes en propuestas de lectura y de conocimiento. Los voluntarios colaboran en la gestión (préstamos, organización...), dinamizan el uso de la biblioteca entre compañeros (por ejemplo, durante los recreos), forman a sus pares en el uso de la biblioteca y en las búsquedas y selección de recursos, diseñan actividades de lectura compartida... Funcionan como grupos de inclusión para alumnos diferentes, que encuentran un espacio de acogida en este programa. El profesorado valora que los participantes ganan en capacidad de negociación y de trabajo en colaboración, en habilidades para el diálogo y para la toma de decisiones, en seguridad y autoestima. Además, el programa colabora con escuelas infantiles y con centros de mayores y promueve los *apadrinamientos lectores*. Para los mayores de 16 años, las bibliotecas escolares se reconocen como espacio oficial de voluntariado, en colaboración con la Dirección Xeral de Xuventude. Existe un sello de Biblioteca Escolar Solidaria.

**BIBLIOTECA SOLIDARIA**

[para todos los centros]

2018/2019

- 2.465 alumnos/as Educación Primaria
- 1.245 alumnos/as Educación Secundaria

**Biblioteca inclusiva**

Se propone dar respuesta a la diversidad desde el punto de vista del espacio, del equipamiento, de las colecciones, de los servicios y de las prácticas en todos los centros educativos, no solo en centros de

educación especial. Para ello se quiere asegurar las condiciones de accesibilidad desde diversas necesidades educativas (físicas, afectivas, cognitivas, culturales, etc.). Se apoyan económicamente adaptaciones en los espacios y la realización de pequeñas obras, la adquisición de equipos y mobiliario o la ampliación de los materiales de la colección.

### BIBLIOTECA INCLUSIVA

[para todos los centros]

Diciembre 2017

- 288 € a centros públicos de educación especial (entre 10.000 y 15.000 €, según número de unidades).
- Entre 2.000 € y 3.000 € a centros públicos con unidades de Educación Especial, en función del número de unidades totales del centro.

Diciembre 2018

- 930.800 €
- A todos los centros de educación infantil PLAMBE y a todos los de Educación Primaria, CRAs y CPIs. Apoyo para fondos, mobiliario y equipamiento específico (si estaban en el PLAMBE).

Diciembre 2019

- 511.100 € para todos los centros públicos de enseñanza secundaria, integrados o no en el PLAMBE, en un rango entre 1.500 € y 3.000 €, según el número de alumnado. Para colecciones.

### Escornabots / Biblioteca creativa

Inicialmente estuvo centrado en robótica, impresión 3D y programación, pero fue ampliándose hacia nuevos objetos y otras formas de aprender: crear, hacer, diseñar... Pretende estimular la creación, la comunicación, la manipulación, el juego y las capacidades lógicas. Comprende distintas áreas de creación como la

cocina, el textil, la encuadernación, la fotografía, la videocreación... *Biblioteca creativa* está orientada por la *cultura maker* y se organiza en un espacio concreto dentro de la biblioteca (*recuncho maker*) donde se alojan los materiales: equipo informático, fotográfico, de sonido, mesa de luz, herramientas, materiales de papelería y dibujo, juegos de mesa y de construcción, material manipulativo y sensorial, material de Ciencias y de Matemáticas... Además, incluye una selección de libros y recursos web de apoyo a estas áreas.

### ESCORNABOTS / BIBLIOTECA CREATIVA

[para centros PLAMBE]

2017/2018 · 20 centros

2018/2019 · 55 centros (incluye los 20 del año anterior)

2019/2020 · 80 centros (incluye los 55 del año anterior)

### Radio en la biblioteca

Focalizado en la creación, en el marco de la alfabetización mediática e informacional. Estimula la participación, el pluralismo y la interdisciplinariedad. La radio ofrece numerosas oportunidades para proyectos colaborativos vinculados al currículo. La labor de equipo es fundamental, tanto entre alumnos como con los profesores. Se busca la interacción entre grupos «siempre» heterogéneos en edad, intereses... Se plantea como una oportunidad de socialización e inclusión. Existe un amplio catálogo de programas con distinto enfoque: entrevistas, conmemoraciones, documentales... Se ha promovido el concurso de podcasts. Todos ellos tratan de involucrar tareas complejas y ofrecen oportunidades para aprender de la improvisación. Se incide en la autoevaluación por medio de la escucha, la autocrítica y la crítica constructiva. Se cuenta con el

apoyo del Departamento de Orientación de los institutos y de la Radio Galega.

#### **RADIO EN LA BIBLIOTECA**

[para centros PLAMBE]

2018/2019: 50 centros

2019/2020: 80 centros (incluye los 50 anteriores)

### **El potencial de los programas alrededor del modelo de biblioteca**

El análisis conjunto de los diez programas descritos pone de manifiesto la capacidad de generar transformaciones diversas y complementarias en la biblioteca escolar, en concreto en cuanto a:

- Los ámbitos que se movilizan en relación con el modelo de biblioteca escolar, alrededor de las lecturas, de la investigación, la información y los medios, de la creación y la producción, y de la dimensión social de la biblioteca.
- Los objetos culturales que incorporan y las oportunidades de interacción para la exploración y la construcción de conocimiento, desde los libros en diferentes géneros, formatos y soportes, a la incorporación de una variedad de objetos textuales, sonoros, visuales, multimedia, interactivos, manipulativos...
- La incorporación de lo digital como entorno y como soporte de lectura, investigación y aprendizaje.
- La suma de espacios dentro y fuera de la biblioteca: la distribución espacial de la biblioteca con zonas específicas (por ejemplo, para la radio o el *recuncho creativo*), las aulas, los recreos, los pasillos, el espacio público, los hogares...
- La diversidad de entidades y de agentes externos que logra involucrar, dentro de la Xunta (AMTEGA o D. X. Xuventude) y fuera (Radio Galega o Asociaciones de Autismo).

En el cuadro siguiente se muestra de forma sintética esta diversidad de posibilidades.

PROGRAMA	ENFOCADO A...				OBJETOS CULTURALES				
	LECTURAS	INVESTIGACIÓN · INFORM. · MEDIOS	CREACIÓN · PRODUCCIÓN	SOCIAL	LIBROS (DIFERENTES GÉNEROS Y FORMATOS)	OBJETOS TEXTUALES, SONOROS, VISUALES, MULTIMEDIA, INTERACTIVOS, MANIPULATIVOS...	DIGITAL ENTORNO ·SOPORTE	ESPACIOS DENTRO Y FUERA DE LA BIBLIOTECA	COLABORACIONES
Hora de Ler	•				•		•	Biblioteca · Aulas	
Clubes	•		•	•	•		•	Biblioteca · Espacio público · Rutas literarias	Con autores e ilustradores
Mochilas viajeras	•				•	•	•	Hogar	Familias
Maletas viajeras	•	•	•		•	•	•	Biblioteca · Aulas	
E-LBE	•				•	•	•	Dentro y fuera	AMTEGA
Concurso de trabajos	•	•	•		•	•	•	Biblioteca · Aulas	
Biblioteca solidaria	•	•		•	•	•		Biblioteca	Voluntariado Política Social, Dirección Xeral de Xuventude
Biblioteca inclusiva	•	•		•	•			Biblioteca	Especialistas pedagogía terapéutica. Familias autismo
Escornabots / Biblioteca creativa			•		•	•	•	Espacio propio dentro de biblioteca	
Radio en la biblioteca	•	•	•	•	•	•	•	Espacio propio dentro o fuera de biblioteca	Radio Galega

Cuadro 9. Análisis de los programas específicos promovidos por la Asesoría de Bibliotecas Escolares (2005-2020).

verde conjunto de los centros      naranja red PLAMBE

Los programas siguen una secuencia temporal de implantación que dibuja una lógica de actuación en los distintos ámbitos de la biblioteca escolar. En el apartado *Implantación evolutiva* de este informe se puede observar el peso que tienen los programas y su fecha de implantación en la configuración de la cronología general del Programa de bibliotecas escolares.

La implantación comienza abordando las transformaciones en lectura y en los ámbitos de la investigación, la información y los medios, incorpora la dimensión social de la biblioteca y, finalmente, incide en los programas que exploran la creación y la producción alrededor de la propuesta de biblioteca como laboratorio creativo. Esta lógica de actuación tiene la característica de organizarse de forma sumativa, es decir, de sostener en el tiempo los programas e incorporar sus aportaciones, tal como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
<b>RED CENTROS PLAMBE</b>														
<b>TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE LA 'LECTURA'</b>														
	Hora de ler													
		Clubs lectura												
		Mochilas viajeras												
					Maletas viajeras									
							E-LBE 1						E-LBE 2	
<b>TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE 'INVESTIGACIÓN, INFORMACIÓN Y MEDIOS'</b>														
Educa. en informac.							Cocurso trabajos investiga.							
<b>TRANSFORMACIONES EN LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA BIBLIOTECA</b>														
							Biblioteca solidaria							
												Biblioteca inclusiva		
<b>TRANSFORMACIONES EN 'CREACIÓN'</b>														
											Escornabots		Biblioteca creativa	
												Radio		

Cuadro 10. Cronología de implantación de los programas específicos para bibliotecas escolares.

verde conjunto de los centros      naranja red PLAMBE

## Formación

En este capítulo interesa identificar cómo ha ido fluyendo el modelo de biblioteca escolar hacia los centros por medio de distintas estrategias de formación.

El conocimiento que la Asesoría de bibliotecas escolares tiene de las escuelas y de las personas responsables de las bibliotecas ha favorecido el diseño de contenidos formativos adaptados a distintas realidades. Como veremos más adelante, la Asesoría dispone de herramientas para hacer un seguimiento y tener una visión muy próxima a los centros. Del mismo modo, gracias a una red de trabajo distribuida con Enlaces provinciales, se hacen visitas a los centros a lo largo del año que dan pistas para que la formación pueda responder a las demandas. A su vez, estos Enlaces asesoran directamente a las escuelas para orientar y consolidar procesos de mejora, e, incluso, ofrecen asesoría a centros que no han logrado integrarse en la red PLAMBE, de modo que puedan revisar dinámicas y recibir orientación.

La extensa red de relaciones y de complicidades tejida en estos años favorece la amplia acogida de algunas de las modalidades de formación (por ejemplo, las Xornadas y los Encuentros) y la posibilidad de incorporar, en la formación, prácticas de especial interés que se observan en las visitas y en las memorias. Esta forma de proceder no solo resulta ser un recurso de mucho valor para promover el intercambio entre docentes y favorecer la continuidad y extensión del modelo que se pretende implantar, sino, además, representa un importante reconocimiento para los centros.

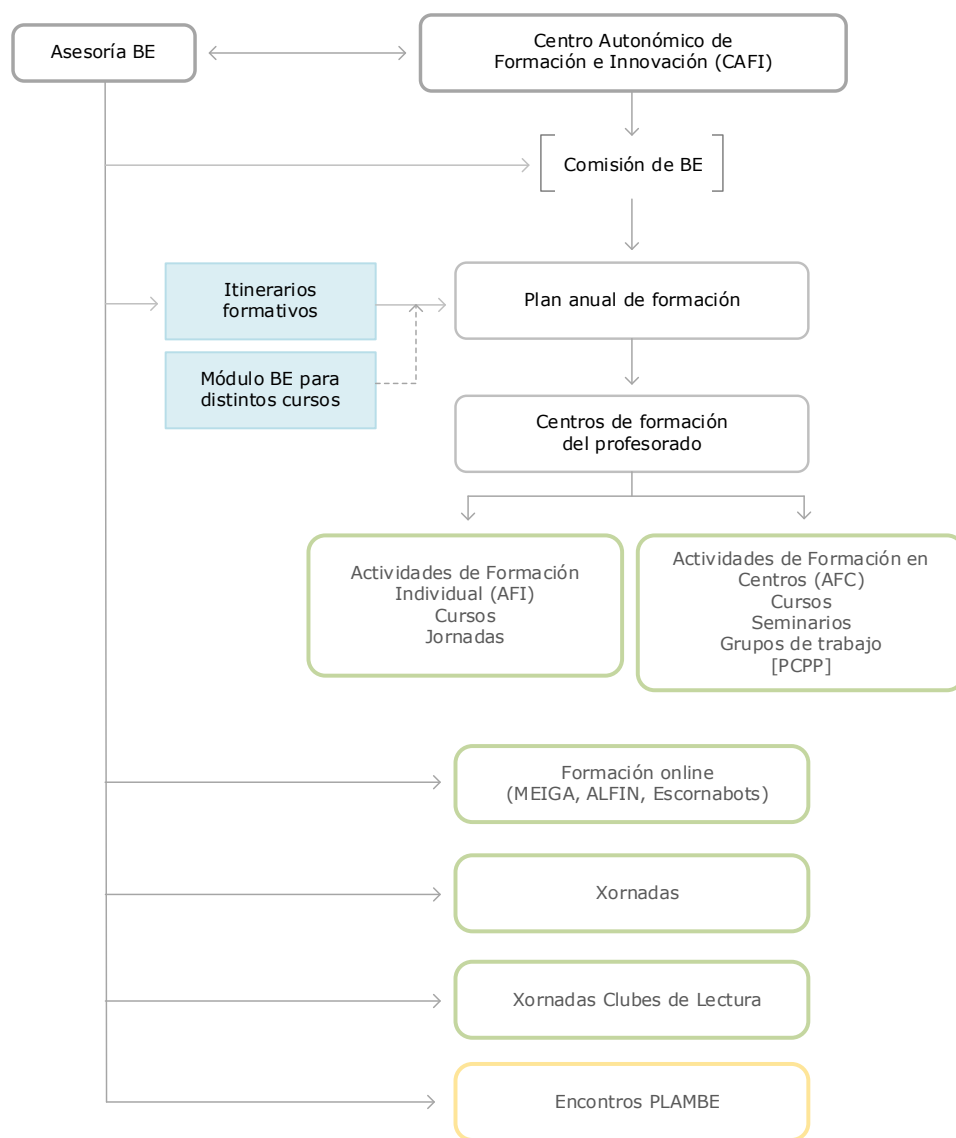
En este Informe se ha analizado la manera en que se articula la formación desde tres puntos de vista:

- El itinerario formativo, planteado como instrumento esencial de la Asesoría de Bibliotecas Escolares para planificar y dar coherencia a la formación.
- El aprovechamiento de las diferentes modalidades de formación existentes (AFC y AFI) y las maneras en que en ellas se representan los contenidos alrededor del modelo de biblioteca escolar.
- La evolución y los alcances de la formación en el periodo 2005-2020, es decir, la dimensión de la formación en bibliotecas escolares en este periodo.

### Itinerarios formativos como herramienta de articulación

El diseño de la formación se lleva a cabo mediante la cooperación de dos equipos, la Asesoría de Bibliotecas Escolares y el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), que es el responsable de la formación de todos los niveles y materias. Entre ambos se ha creado la Comisión de bibliotecas escolares como grupo de trabajo conjunto. La herramienta fundamental para este trabajo es el itinerario formativo de bibliotecas escolares diseñado por el equipo de la Asesoría, que selecciona, organiza y secuencía los contenidos de formación, entendiendo que esta debe avanzar de forma progresiva.

Asimismo, se emplea una herramienta complementaria, el 'Módulo común de biblioteca escolar', pensado como una propuesta versátil, susceptible de ser integrada en distintas actividades formativas —por ejemplo, en los cursos de orientación, de tutoría, de trabajo cooperativo...— y, de esta forma, hacer visibles los posibles usos de la biblioteca alrededor de estas temáticas.



Cuadro 11. Itinerarios de formación y módulo común de biblioteca escolar.

El análisis de los itinerarios y de su evolución permite identificar cómo se conserva la estructura principal del modelo de biblioteca escolar y se van integrando nuevos aspectos a medida que avanza la implantación. Para ello, se han analizado itinerarios en cuatro momentos distintos:

- 2005: representa la fecha de inicio de la creación de la red de centros PLAMBE. Es posible constatar cómo, en aquel momento, el itinerario estaba centrado en las prioridades alrededor de las que giraba el PLAMBE: configurar la biblioteca como centro de recursos en torno a la lectura, la información y los aprendizajes; dotarse de las estrategias para gestionarla y dinamizarla.
- 2010: en este año estaban en marcha diversos programas orientados a la lectura (*Hora de Ler, Clubes, Mochilas viajeras, Maletas viajeras*) e información y medios (específicamente, los proyectos documentales integrados). En este caso, se pone el énfasis en todos estos aspectos y se integran de manera explícita los entornos y herramientas digitales. Pensemos que en el año 2005 pocos centros tenían conectividad de calidad y simultánea desde distintos puntos de acceso, y menos aún las bibliotecas.
- 2018: con una trayectoria consolidada de programas alrededor de la lectura y de la información y los medios, se pone el énfasis en la transformación de la biblioteca hacia la creación de espacios creativos de aprendizaje, con el impulso de nuevos programas como *Escornabots* y *Radio*. El itinerario incorpora expresamente este enfoque.
- 2019: se trata del último itinerario disponible. Establece una secuencia detallada para abordar todos los elementos de la formación citados.

El contenido de los itinerarios se distribuye en tres bloques en evolución:

- *Biblioteca escolar, centro de recursos para el aprendizaje*, que progresivamente destaca la informatización de la gestión (MEIGA) y la incorporación de las tecnologías al servicio del currículo, y que transita hacia la consideración de la biblioteca como espacio creativo de aprendizajes.
- *Biblioteca escolar, trabajo por proyectos y alfabetizaciones múltiples*, que inicialmente se plantea alrededor de la formación de usuarios y la educación documental y progresivamente va

incorporando modelos de alfabetización mediática e informacional y, en sentido amplio, de múltiples alfabetismos.

- *Biblioteca escolar, espacio para la lectura*, que además de estrategias de fomento de la lectura avanza hacia la incorporación del Proyecto lector de centro como elemento articulador de la lectura en una escuela o instituto, además de temas concretos como literatura infantil y juvenil, narración oral y producción escrita.

El cuadro muestra las principales líneas de evolución del diseño de los itinerarios en estos tres bloques durante 2005, 2010 y 2018:

2005	2010	2018
GESTIÓN Y DINAMIZACIÓN Centro de recursos (N1 y N2)	GESTIÓN Y DINAMIZACIÓN Centro de recursos (N1 y N2) Informatización / MEIGA TIC en la BE al servicio del currículo	MODELO (todo lo anterior) Gestión de la colección Centro creativo de aprendizajes
FORMACIÓN DE USUARIOS Trabajo por proyectos (N1) Investigación documental TIC (N2)	EDUCACIÓN DOCUMENTAL Educación documental (N1) Investigación con TIC (N2)	ESTRATEGIAS / HABILIDADES INFORMATIVAS Alfabetización múltiple y trabajo por proyectos (N1 y N2) Escornabots
FOMENTO DE LA LECTURA Espacio para la lectura (N1 y N2)	FOMENTO DE LA LECTURA Espacio para la lectura (N1 y N2) Proyecto lector (N2) Literatura Infantil y juvenil Narración oral	ESTRATEGIAS / LECTURA Y ESCRITURA (todo lo anterior) Producción escrita Clubes de lectura

Cuadro 12. Evolución del contenido de los itinerarios formativos.

Alrededor de estas tres líneas centrales, se integran los contenidos en dos niveles de profundidad (N1 y N2): en el primero, aparecen aproximaciones de carácter introductorio; en el segundo, acciones más plenamente formativas, mediante modalidades que permitan explorar a fondo la redefinición de prácticas y el abordaje de los elementos más novedosos.

Por último, el diseño del itinerario formativo contempla una posibilidad de mucho interés, como es la secuencia de contenidos, durante cuatro años consecutivos, en las modalidades más completas y exigentes de formación grupal en centros (PCPP). Se trata de una propuesta muy detallada que plantea una progresión en la implantación del modelo de biblioteca escolar y se despliega en las temáticas más relevantes. En el cuadro que sigue se muestran las secuencias generales propuestas en los diseños de 2018 y 2019.

	2018	2019
Año 1	Modelo	Organización BE
Año 2	Estrategias Lectura y Escritura	Dinamización BE
Año 3	Estrategias Habilidades informativas	Alfabetismos múltiples y proyectos documentales
Año 4	Biblioteca, espacio creativo	Biblioteca, espacio creativo

Cuadro 13. Itinerarios formativos. secuencias de contenidos en cuatro años consecutivos.

De esta forma, los itinerarios se plantean como un instrumento para asegurar que, desde las diferentes modalidades de formación, pueda abordarse un esquema coherente y evolutivo.

### Contenidos de formación en torno al modelo de biblioteca escolar

El análisis de los cursos de formación llevados a cabo en el periodo 2005-2020 permite constatar algunas tendencias respecto a cómo el modelo de biblioteca y el diseño de los itinerarios formativos se representa en los cursos de formación puestos en funcionamiento.

Como muestra, se han tomado 409 cursos que tuvieron lugar en tres tramos temporales: en 2006-2007 (153 cursos / 2.535 certificaciones), en 2011-2012 (109 cursos / 2.751 certificaciones) y en 2018-2019 (147 cursos / 3.499 certificaciones). Se ha partido de estos tres cursos escolares porque representan el curso siguiente a la publicación de cada uno de los itinerarios formativos (en 2005, 2010 y 2018, respectivamente). Para facilitar el análisis, los contenidos de los cursos se han agrupado en cuatro categorías:

- Gestión y dinamización.
- Investigación, información y medios.
- Lectura.
- Creación.

Para completar el análisis de contenido, se ha considerado el peso de cada bloque, es decir, el número de cursos en torno a cada categoría.

	Nº DE CURSOS 2006/2007	Nº DE CURSOS 2011/2012	Nº DE CURSOS 2018/2019
GESTIÓN Y DINAMIZACIÓN	94	49	66
INVESTIGACIÓN, INFORMACIÓN Y MEDIOS	26	33	46
LECTURA	32	23	18
CREACIÓN	1	4	17
	<b>153</b>	<b>109</b>	<b>147</b>

Cuadro 14. Número de cursos por categoría de análisis.

Teniendo en cuenta el contenido y el peso relativo de cada categoría de análisis, se observan las siguientes tendencias:

- Si bien el número total de cursos no es estable (153-109-147), el número de personas que recibieron certificado aumenta a lo largo de los años: tomando en cuenta los primeros cinco años, el incremento es de cerca de un 10% (de 2.535 a 2.751); tomando en consideración los primeros 12 años, el incremento es de casi un 40% (de 2.535 a 3.499), lo que significa un aumento destacable de la participación en la oferta formativa.
- En los comienzos (2006) la formación se orienta preferentemente hacia los contenidos de *Gestión y dinamización*, se entiende que para establecer unas bases de operación en las bibliotecas: organización, gestión e informatización acompañada de estrategias de uso, aprovechamiento y dinamización. En todo

caso, desde los inicios tienen presencia las dos líneas de trabajo alrededor del modelo de biblioteca: *Investigación, información y medios*, por un lado, y *Lectura*, por otro.

- La categoría *Investigación, información y medios* es la que más gana en peso relativo en toda la secuencia analizada. Los contenidos van progresivamente enmarcándose en los múltiples alfabetismos y centrándose en cuanto a la integración de tecnologías digitales o en propuestas interdisciplinares e internivel.
- La categoría *Lectura*, si bien va perdiendo peso relativo en cuanto al número de actividades, amplía los contenidos formativos, hacia las tendencias en la edición (literatura infantil y juvenil), las formas orales (literatura oral), los géneros (poesía), las prácticas de lectura compartida (clubes) y la digitalización (Clubos virtuales, libro digital). En términos generales se observa un cambio de orientación desde la animación lectora hacia la mediación de la lectura en un sentido más amplio.
- Los contenidos formativos alrededor de *Creación*, aunque hay alguna propuesta desde el principio, se despliegan en el último tramo (2018/2019), lo que es coherente con el lanzamiento de los programas específicos de *Radio* y de *Biblioteca creativa* y con el diseño de los itinerarios formativos.

## Evolución y alcance de la formación

Globalmente, la formación en bibliotecas escolares ha tenido una cobertura muy amplia. En total, en el periodo 2005-2020 han tenido lugar 2.385 actividades de formación y ha habido cerca de 50.000 certificaciones, lo que representa una cifra notable.

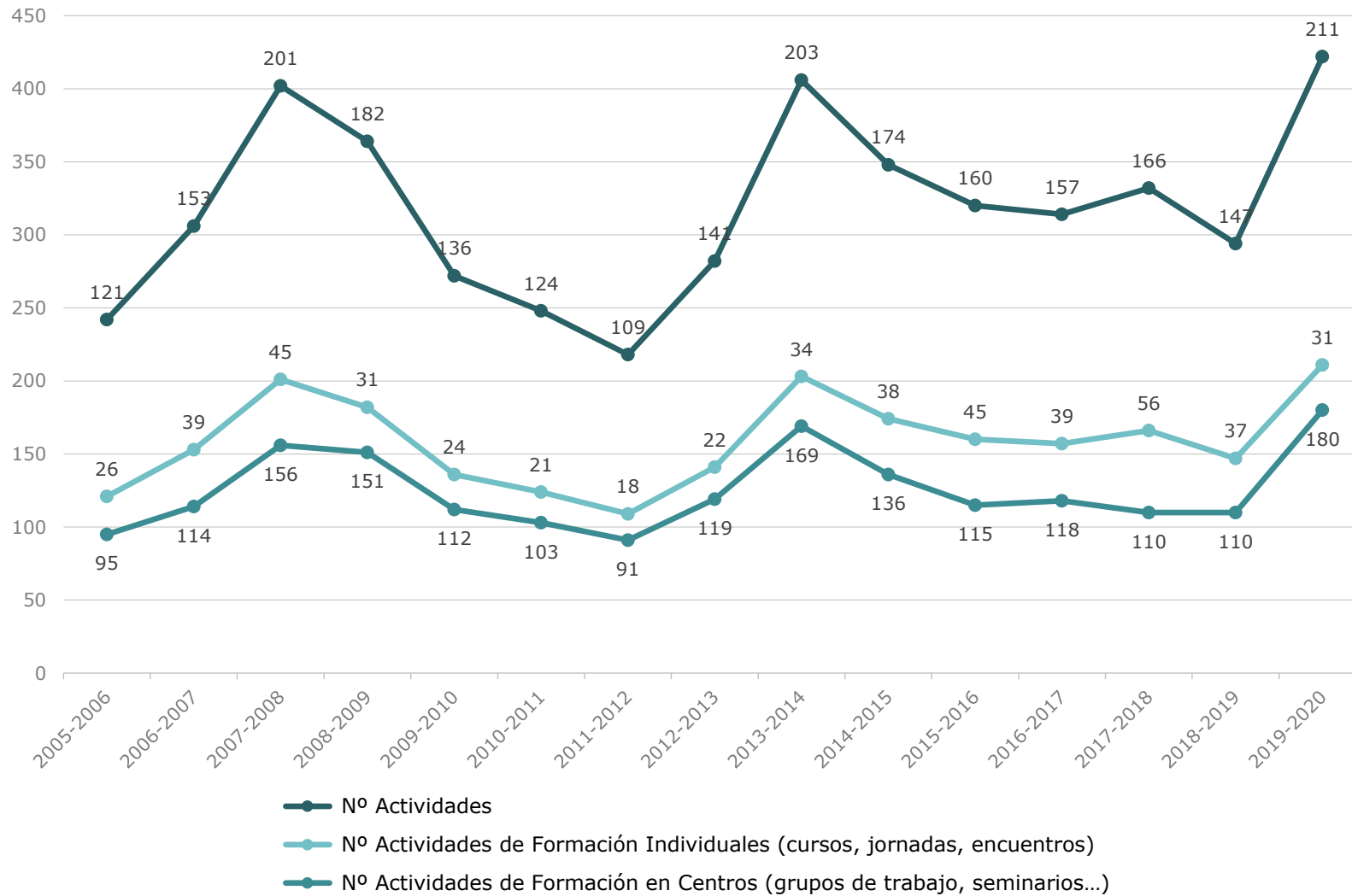
CURSOS ESCOLARES	ACTIVIDADES		CERTIFICADOS
	2.385		
2005/06 --- 2019/20	AFI	AFC	49.971
	506	1.879	

Cuadro 15. Actividades de formación y número de certificaciones.

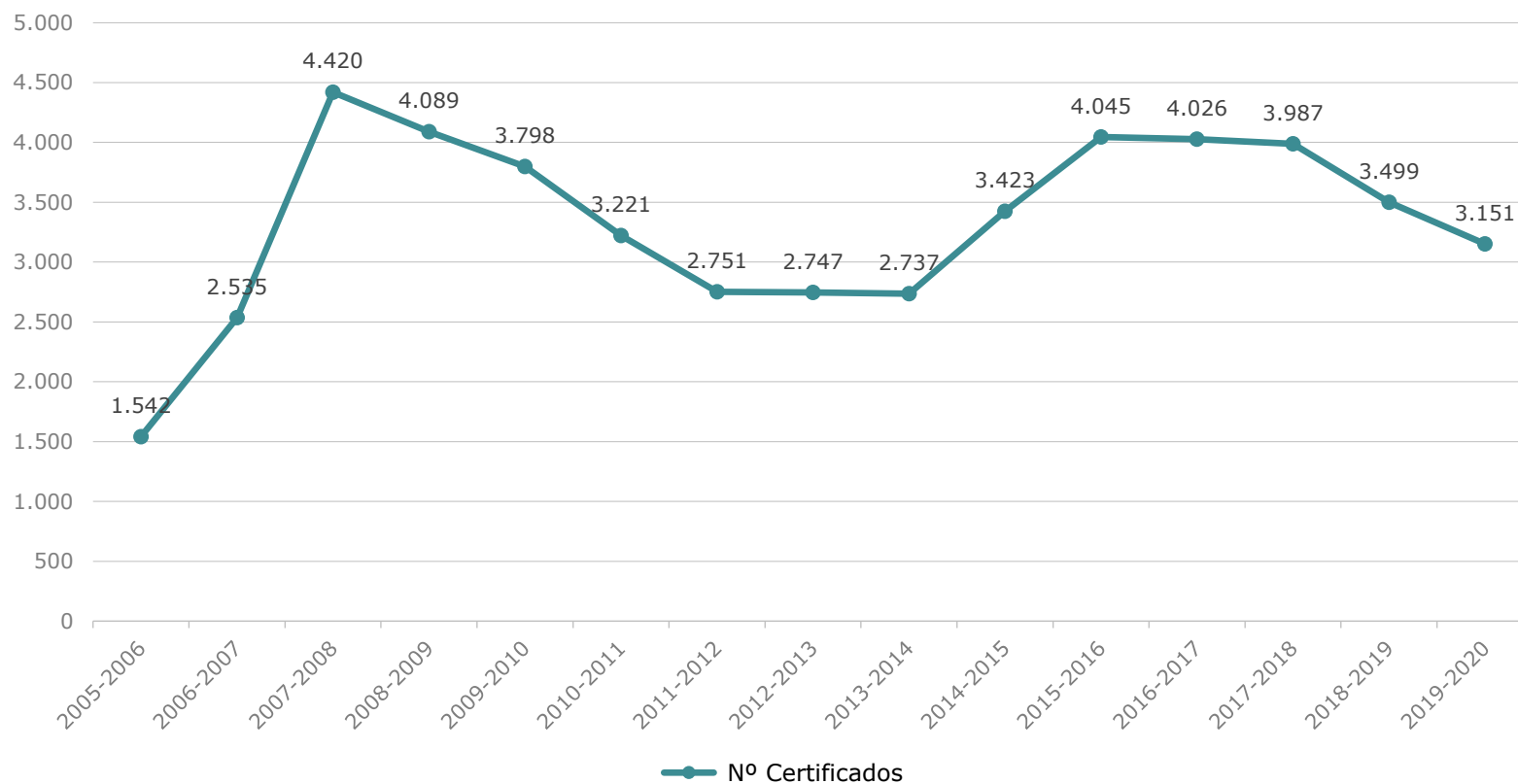
Para analizar la evolución y el alcance de la formación, se han tenido en cuenta dos modalidades de formación:

- Actividades de formación individual (AFI), que tienen lugar en los Centros de Formación del Profesorado e incluyen cursos y jornadas.
- Actividades de formación en centros (AFC), que se celebran en cada centro y se plantean como cursos, seminarios o grupos de trabajo.

Los dos gráficos que se presenta a continuación muestran la cronología del impacto de la formación en cuanto al número de actividades (consideradas como totales, individuales y en centros) y al número de personas certificadas en el tiempo.



Cuadro 16. Número de actividades de formación por cursos académicos.



Cuadro 17. Totales de certificados concedidos por cursos académicos.

Los gráficos muestran cómo la formación se ha consolidado a lo largo de los últimos quince años, no solo por el impacto en las cifras totales (número de cursos y número de certificaciones), sino por su mantenimiento e implantación progresiva a lo largo de los años. Si se toma como referencia el número de actividades por año, como tónica general, se mantienen entre 120 y 200 actividades anuales a

lo largo de todo el periodo analizado, con la excepción de 2011. En cuanto al número de certificaciones, se observa cómo este aumenta (en los primeros tres y cuatro años se llega a incrementar hasta un 186%) hasta los cursos 2011/2012, 2012/2013 y 2013/2014 en los que hay una reducción en la oferta formativa para recuperar prácticamente los niveles anteriores en los años siguientes (entre

3.500 y 4.000 certificaciones anuales). Estos niveles se mantienen incluso en 2020, que casi alcanza la cifra anterior, aunque el confinamiento impidió completar el curso como estaba planificado.

A lo largo de todo el ciclo analizado se mantiene la preferencia por las modalidades de formación en centros, lo que ofrece un esquema más próximo a los diseños de los centros (pueden decidir los temas, el formato, los especialistas invitados) y más cómodo en cuanto a que se celebran en cada colegio o instituto. No obstante, si se analiza el número de certificaciones en una y otra modalidades, sigue teniendo más peso la individual que la de centro. En esta modalidad los contenidos están diseñados por los centros de profesores y probablemente más vinculados a la definición de los itinerarios formativos. Resulta interesante analizar este equilibrio entre la demanda que se fragua en un centro concreto y la oferta que se da desde los centros de formación, más vinculada a las necesidades percibidas desde el Programa y plasmadas en los itinerarios.

## Materiales, difusión y movilización

La Asesoría de Bibliotecas Escolares despliega distintas estrategias de visibilización con diversas finalidades: por un lado, se trata de impulsar el modelo de biblioteca escolar; por otro, se busca dar visibilidad a las bibliotecas de los centros gallegos, reflejar sus dinámicas y situarlas como punto de referencia para otras bibliotecas escolares, y finalmente, se incide en cohesionar al conjunto y crear comunidad.

En este apartado se analizan los distintos instrumentos creados por la Asesoría y utilizados también por los centros, desde el blog<sup>25</sup>, los materiales (agendas y lemas) y las redes sociales.

## Blog

El principal instrumento que utiliza la Asesoría para dar a conocer su actividad y la de las bibliotecas escolares es el blog, un entorno informativo muy completo, que permite estar al tanto de las novedades, conocer la multiplicidad de las acciones y programas existentes y acceder a una gran cantidad de información textual y gráfica, puesto que conserva registros fotográficos y en vídeo de múltiples actividades organizadas por la comunidad de las bibliotecas escolares gallegas. Por otra parte, el blog actúa a modo de repositorio y a lo largo de los años (de acuerdo con la entrada más antigua el blog se inició en el curso 2006/2007) se ha ido incrementando la información que contiene y, sobre todo, sus prestaciones gracias a la incansable participación de los centros y a su actualización continua por parte de la Asesoría.

Por medio del blog se pueden conocer también las inversiones y los resultados de los distintos programas (presupuestos, evaluación y memorias), en un ejercicio de transparencia muy necesario en la Administración pública, ya que permite consultar las convocatorias y resoluciones del Plan de Mellora de Bibliotecas Escolares desde sus inicios hasta la actualidad, así como las bases para participar en los distintos programas que se han puesto en marcha a lo largo de los años como *Biblioteca inclusiva*, *Biblioteca creativa*, *Radio en la biblioteca*, *Maletas viajeras* o el *Concurso de proyectos*. En el blog se incluyen, además, recursos para la gestión técnica de las bibliotecas escolares así como enlaces a recursos externos.

Su estructura refleja el dinamismo que la Asesoría despliega, en múltiples líneas y direcciones, y facilita la participación de los centros, cuyas aportaciones constituyen gran parte de los contenidos.

El blog de la Asesoría se caracteriza por ser un espacio de intercambio, con distintos apartados con entrada propia en el menú que permiten recopilar y difundir la actividad desarrollada por las bibliotecas de los centros. Bajo la denominación *Material de los centros* se agrupa un conjunto de experiencias y recursos sobre Educación documental (trabajos por proyectos, actividades de investigación) y materiales para el fomento de la lectura (Guías de lectura) elaborados por los centros, que también pueden recuperarse en los apartados específicos de Educación Primaria y Educación Secundaria. Otros recursos, como los *Listados temáticos* o las *Selecciones de textos*, tienen menor presencia y, al parecer, se han sumado a otras categorías más generales como las denominadas *Banco de experiencias* y *Fomento de la lectura*. En cualquier caso, el blog recoge materiales elaborados por los centros, entre los cuales destacan los vídeos que permiten *visitar* las bibliotecas y ver las actividades en su contexto.

Otra sección permite enlazar con los numerosos blogs de las bibliotecas escolares gallegas, 262 de centros de Educación Primaria y 203 de centros de Educación Secundaria. Esta posibilidad permite conocer las dinámicas de las bibliotecas —por medio de vídeos, programas de radio, artículos, presentaciones, proyectos, actividades o recomendaciones de lectura, entre otros— a la vez que favorece el intercambio. Todas estas aportaciones contribuyen a crear vínculos entre las bibliotecas y sostienen una red de colaboraciones.

En circunstancias en las que los centros vieron suspendida su actividad a causa de la pandemia por la COVID-19, la existencia de este blog de carácter colaborativo facilitó el contacto entre las bibliotecas y el intercambio de numerosas propuestas de trabajo en línea, y también permitió compartir protocolos de cara a la finalización del curso en marcha y el inicio del siguiente. El éxito de

la campaña #bescolaresgalAbiertas impulsada por la Asesoría se refleja en la amplia respuesta de los centros.

Recorrer las distintas categorías del blog, su variedad y alcance, nos permite conocer con detalle las múltiples iniciativas llevadas a cabo para la mejora de las bibliotecas escolares en Galicia y establecer la trayectoria de la Asesoría.

### Carteles y lemas

Los carteles difundidos anualmente son otro de los instrumentos que se utilizan para la visibilización del modelo de biblioteca. En ellos confluyen un mensaje gráfico y uno textual, que se complementan para formalizar una representación de la biblioteca que va transformándose en función del lema anual y de la evolución del modelo, y que busca mostrar las prácticas que pueden desarrollarse en la biblioteca o que la biblioteca puede impulsar. Cada curso se encarga el cartel a un ilustrador o ilustradora gallegos, que crea la imagen gráfica a partir del lema correspondiente. Del análisis del conjunto puede establecerse esta evolución. Desde el primer cartel en 2008 —que representa una biblioteca que responde al modelo multifuncional, con zonas para los distintos usos y con presencia de equipos informáticos y audiovisuales, mobiliario adecuado para el estudio, la consulta, el trabajo en grupo y la lectura informal, y para las distintas tipologías documentales con predominio del impreso—, a los carteles más recientes, que representan las múltiples posibilidades de creación propuestas en los nuevos programas.

Otros carteles muestran una representación focalizada de algunos aspectos, con elementos simbólicos que remiten a las posibilidades de interacción de la biblioteca con las distintas artes y ciencias

(música, arte, matemáticas, filosofía, poesía...). El último cartel publicado en 2019 remite de nuevo al concepto de biblioteca, ahora actualizado y amplificado, que incorpora unos espacios de diálogo, la recomendación entre iguales, los juegos y las construcciones, la robótica y la radio.

2008	Biblioteca escolar, servidor central
2009	Bibliotecas escolares, espazos de lectura
2010	Biblioteca escolar, un mundo de oportunidades
2011	Biblioteca escolar, última xeración
2012	Biblioteca escolar, acelerador de innovación
2013	Ler ciencia na biblioteca escolar
2014	Biblioteca escolar... matemático!
2015	Biblioteca escolar, base de exploracións
2016	Biblioteca escolar, territoria das artes
2017	Aprender a pensar coa biblioteca escolar
2018	Poéticas diversas na biblioteca escolar
2019	Biblioteca escolar, viveiro de cidadanía
2020	Xeografías lectoras na biblioteca escolar

Cuadro 18. Lemas anuales (2008-2020).

Los lemas que acompañan los carteles reflejan, como se ha visto previamente, los objetivos que se pretende alcanzar y permiten visibilizar aspectos concretos. Estos lemas evolucionan desde una visión más técnica, cuya defensa resultaba obligada en el inicio del programa como la existencia de una biblioteca central (L 2008),

hasta cubrir distintas facetas que permiten caracterizar una biblioteca escolar innovadora: ampliar la lectura más allá de la literatura (L 2009) y sensibilizar sobre la lectura científica y divulgativa (L 2013, L 2014) o la lectura de poesía (L 2018); concebir la biblioteca como espacio para la igualdad de oportunidades (L 2010), espacio de creación artística, lectura y aprendizaje (L 2011, L 2016) y como motor de cambio e innovación (L 2012); trabajar con la información (L 2015), como instrumento para desarrollar el espíritu crítico (L 2017) y crear un espacio de convivencia (L 2019). El último lema recupera el discurso de la lectura abriendo todas sus posibilidades en *geografías* diversas (L 2020). Estos carteles llegan a todas a las bibliotecas de todos los centros escolares de Galicia, con la indicación de que se distribuyan los distintos ejemplares entre diferentes espacios.

### Redes sociales

Las estrategias de difusión se han ampliado con las redes sociales, que proporcionan inmediatez y un amplio alcance, más allá de lo que permite el blog.

	2007	@bescolaresgal
	2013	@bescolares
	2014	Bescolaresgal_

Cuadro 19. Redes sociales de la Asesoría de Bibliotecas Escolares de Galicia.

La presencia en las redes tiene como objetivo mantener un espacio e informar de las actividades que organizan la Asesoría y las bibliotecas de los centros. Por medio de Twitter, además, dan cobertura a otras actividades sobre bibliotecas escolares que se llevan a cabo en distintos ámbitos y países. Pinterest, esencialmente, se utiliza para la promoción de libros relacionados con programas y selecciones de lecturas (por ejemplo: biblioteca inclusiva, lectura y diversidad, ciencia en gallego...).

### Proyección en entornos profesionales

Otra línea de difusión es la publicación de artículos en las revistas educativas. En este sentido, son de especial interés los artículos elaborados por las propias bibliotecas que se publican en la revista *Eduga, Revista Galega do Ensino*, que cuenta con una sección específica en la que, desde 2013, se han publicado más de un centenar de artículos sobre bibliotecas escolares. Por su parte, desde 2007 la Asesoría ha publicado también numerosos artículos en revistas del sector como *Educación y Biblioteca, Revista Galega de Educación, Cuadernos de Pedagogía* o *Mi Biblioteca*.

A esta actividad hay que sumar muchas otras que difunden el modelo más allá del territorio. En este sentido, la asesoría es solicitada para participar en encuentros y actividades formativas sobre bibliotecas escolares, tanto en España como en el extranjero. Entre otras, cabe destacar la invitación al Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación (2012), donde se presentaron las ponencias *Bibliotecas escolares de Galicia, aceleradores de innovación*, y *Hora de Ler. Un programa para el fomento de la lectura en centros educativos de Galicia*, o el Congreso CIBES 2015 - I Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares, en el que se presentó *Educación por competencias: reto del milenio para la interculturalidad y la inclusión*

*social*, con un balance sobre los diez años de funcionamiento de la Asesoría Bibliotecas escolares de Galicia. A su vez, la Asesoría ha sido invitada en múltiples jornadas y simposios sobre bibliotecas escolares en toda España. Entre los más recientes cabe destacar la ponencia *Biblioteca escolar, un organismo vivo*, en las IV Jornadas de Bibliotecas escolares de las Illes Balears en 2019, y la participación en el V Simposio de Evaluación Educativa, Lectura y Contextos Multilingües en Valencia 2020, con la ponencia *Biblioteca escolar, motor de innovación pedagógica en contextos de multialfabetismo*.

Por otra parte, la Asesoría, representada por su coordinadora, está presente en distintas instancias y organismos de carácter estatal, como la Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, el Grupo estratégico Prospectiva Bibliotecas 2020 y el Grupo de Trabajo GTALFIN, todos ellos en el seno del Consejo de Cooperación Bibliotecaria, lo que constituye un excelente indicador del reconocimiento de la labor realizada en Galicia. Igualmente, recibió el encargo de organizar el *Congreso Bibliotecas Escolares en Tránsito*, en 2011, mediante la colaboración de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y el Ministerio de Educación, que reunió a profesionales e investigadores para debatir los nuevos modelos de biblioteca escolar.

De igual modo, las bibliotecas escolares gallegas suelen obtener premios en distintas convocatorias, como el Concurso Nacional de Buenas prácticas para la dinamización e innovación de las bibliotecas escolares convocado por el Ministerio de Educación.

## Instrucciones de funcionamiento

Las *Instrucciones sobre organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares*, planteadas por la Consellería al principio de cada curso para todos los centros públicos gallegos, constituyen un instrumento estratégico para favorecer el apoyo institucional a las bibliotecas y la consolidación de un modelo pedagógico e innovador.

Las *Instrucciones* son un dispositivo administrativo utilizado, esencialmente, para regular la organización y el funcionamiento de los centros educativos y, en este caso, de las bibliotecas de centros públicos. En este sentido, las instrucciones adquieren un valor directriz y, en cierto modo, expositivo, por cuanto vienen a ser un manual sucinto para la gestión de la biblioteca en los centros. Así, las *Instrucciones* hacen referencia constante a la experiencia acumulada en la trayectoria de las bibliotecas escolares de Galicia del PLAMBE y en actividades contrastadas como *Hora de ler* o *Clubes de lectura*.

Las *Instrucciones* se publican por primera vez el curso 2013/14, cuando ya se habían publicado ocho convocatorias del PLAMBE y cuando se disponía de datos y experiencias que avalan el proyecto, con el objetivo «de garantizar el nivel de excelencia conseguido por gran parte de las bibliotecas integradas en el PLAMBE y favorecer la extensión de un modelo que contribuye a la consecución de logros a nivel académico y que beneficia a toda la comunidad educativa». En este sentido, las *Instrucciones* buscan extender a todos los centros públicos el modelo de biblioteca escolar, pero también tratan de favorecer la integración institucional de la biblioteca en la escuela e incentivar su rol pedagógico.

En los textos preliminares se determinan las bases legales y normativas que dan cobertura a la obligatoriedad de que los centros dispongan de bibliotecas escolares (artículo 113 de la LOE, modificada por la LOMCE). El argumentario se refuerza con los decretos de currículo de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato de Galicia, tanto en los de 2007 como en los de 2014 y de 2015, que especifican que la biblioteca tiene un papel esencial en los proyectos lectores de centro, contemplan la adquisición de la competencia lingüística, la competencia informacional y la consolidación del hábito lector, y la biblioteca se define como centro de recursos de lectura, de información y de aprendizaje. Igualmente se recurre al documento *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*, publicado por el Ministerio de Educación en 2011.

El orden y la extensión del articulado de las *Instrucciones* varían en los distintos años, pero, esencialmente, se centran en cuatro apartados:<sup>26</sup>

- La biblioteca, como centro de recursos de lectura, información y aprendizaje.
- La organización de la biblioteca escolar.
- El profesorado responsable de la biblioteca escolar y el equipo de apoyo.
- La evaluación.

En el primer apartado se incide de nuevo en la obligatoriedad de que los centros educativos dispongan de una biblioteca con unas características determinadas (centralizada, que integre todo tipo de contenidos y actividades relacionados con el currículo y las competencias, y estrechamente vinculada con el Proyecto lector). Se pide destinar, por parte del equipo directivo, un presupuesto de

funcionamiento que oscile entre el 5% y el 10% del presupuesto del centro, y se insiste en que el equipo directivo deberá garantizar su funcionamiento.

En el segundo apartado se establecen las directrices de organización de las bibliotecas, que amplían en cierto modo los planteamientos de las convocatorias del PLAMBE y ponen el énfasis en afianzar la presencia institucional de la biblioteca (en documentos como el Proyecto Educativo o el Plan Anual de Lectura y el Proyecto Lector de Centro). También determinan de qué modo debe elaborarse el plan de trabajo anual de la biblioteca por parte del equipo de apoyo a la biblioteca, junto con la persona responsable de la biblioteca y en colaboración con la jefatura de estudios.

El tercer apartado se dedica a determinar las características y las funciones del profesorado responsable de la biblioteca y del equipo de apoyo. Así, se establece que la designación del responsable correrá a cargo del equipo directivo, en base a unos criterios objetivos como la formación, la experiencia, el interés particular y la disponibilidad horaria. Otras condiciones buscan asegurar la estabilidad de la persona en el centro, por lo que se requiere que esta ocupe una plaza definitiva y que adquiera un compromiso por un mínimo de dos años en el cargo, para lo que percibirá un complemento específico para desempeñar esta función.<sup>27</sup>

Sin embargo, a pesar de que se dan numerosas recomendaciones sobre el horario de dedicación del responsable y del equipo de apoyo, las horas de apertura y atención al alumnado, las *Instrucciones* no regulan un tiempo mínimo asignado al responsable para las tareas específicas del funcionamiento de la biblioteca.



En el último apartado se determina la necesidad de aplicar indicadores de evaluación del funcionamiento de la biblioteca, que podrán ser facilitados por la Asesoría, y de elaborar una memoria que se integrará en la Memoria Final del centro.

Este conjunto de criterios aportados por las *Instrucciones* contribuye en gran medida a difundir y respaldar un modelo de biblioteca para todos los centros docentes, independientemente de su participación

en el PLAMBE. Las instrucciones dan carta de naturaleza a la biblioteca en base a su obligatoriedad, establecen claramente sus objetivos en el contexto del centro. La existencia de unas instrucciones de carácter general significa, por un lado, una oportunidad para el desarrollo de bibliotecas en aquellos centros que

todavía no han participado en ninguna convocatoria del PLAMBE por falta de condiciones y, a la vez, son una guía en cuanto a requisitos de mejora para hacer posible la integración en la red de bibliotecas escolares de Galicia.

# Condiciones operativas

El Programa de bibliotecas escolares en Galicia ha contado con unas condiciones operativas que han permitido y han sido resultado de la articulación de las políticas. En este aspecto ha interesado analizar específicamente:

- La conformación de un gabinete especializado dentro de la estructura funcional de la Consellería de Educación, como es la Asesoría de Bibliotecas Escolares, con capacidad para diseñar las políticas y hacerlas viables en el territorio constituyendo una red de relaciones institucionales, con y entre los centros.
- El diseño de unos mecanismos de planificación, evaluación y financiación que acompañan los procesos de implantación.

## La Asesoría como nodo de la red

La Asesoría de Bibliotecas Escolares se creó en el año 2003 como equipo integrado en la Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos. En el organigrama, tiene una interlocución directa con la Subdirección de Centros, de la que depende, pero no está constituida formalmente como un servicio.

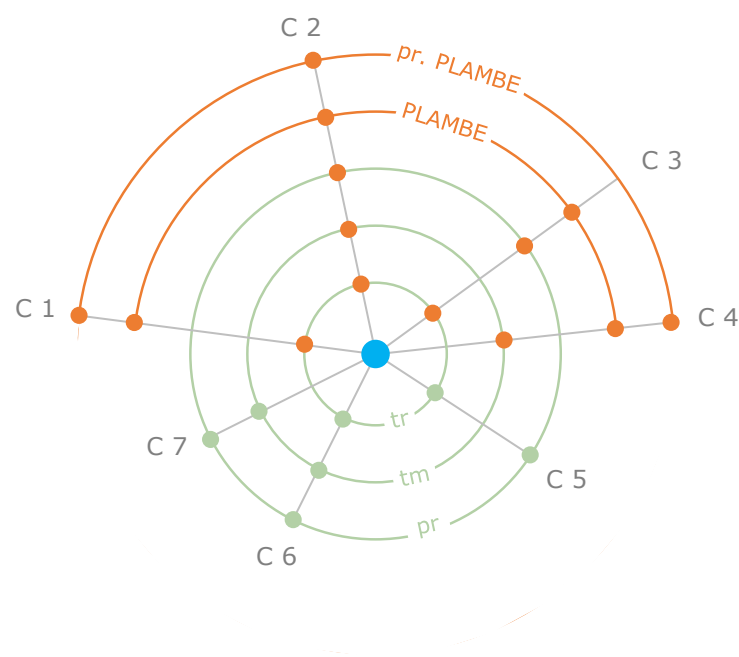
Desde su creación han formado parte de ella profesionales con perfil docente y experiencia y formación complementarias en distintos ámbitos de la lectura y las bibliotecas escolares. Actualmente hay ocho personas en Comisión de servicios. En 2012 las plazas se convocaron por concurso de méritos.

La Asesoría se ubica en las dependencias centrales de la Xunta y, en su equipo, cuenta con tres Enlaces provinciales que actúan en las zonas norte, sur y resto de Galicia. Estas personas trabajan el 70% de su tiempo en las zonas y el 30% en tareas de coordinación en la sede central. En el curso de este informe se ha destacado el valor de esta estructura próxima al terreno, que aporta un seguimiento cercano y un conocimiento directo de las necesidades y de la evolución del Programa.

Sobre este núcleo central y su distribución territorial, la Asesoría ha logrado sumar la colaboración de diversos órganos dentro de la Xunta (por ejemplo, AMTEGA para la gestión automatizada, Formación del Profesorado para el Plan Anual de Formación, Xuventude para el programa de *Biblioteca Solidaria...*) y fuera de la Xunta (las asociaciones de autismo para *Biblioteca inclusiva*, Radio Galega para el programa de *Radio na Biblioteca...*).

El resultado de esta triple articulación (Asesoría-Enlaces provinciales, Asesoría-Órganos de la Xunta, Asesoría-Entidades externas) ha permitido trabar una red de relaciones que ha hecho posible desplegar las distintas estrategias de implantación descritas en los capítulos previos.

Por otra parte, ha interesado especialmente entender la estructura de las relaciones de la Asesoría con (y entre) los centros educativos en la implantación del modelo de biblioteca escolar. Para ello se ha buscado una forma gráfica que representara las características de la compleja red de interacciones que se establecen entre la Asesoría, las Estrategias o acciones puestas en funcionamiento y los Centros educativos. Tentativamente, la forma de tela de araña asimétrica nos ha permitido representar los procesos de trabajo en curso jugando con la idea de núcleo central, círculos concéntricos y radios, respectivamente.



Cuadro 20. Red de bibliotecas escolares de Galicia.  
tr (territorio) / tm (tema) / pr (programa) /  
PLAMBE / pr PLAMBE (programa PLAMBE).

La silueta de la tela de araña marca la centralidad de la Asesoría en el diseño, seguimiento y evaluación de las estrategias desplegadas. Este núcleo central cuenta con los Enlaces provinciales y las relaciones institucionales dentro y fuera de la Xunta, y es responsable de articular la red de centros.

Como se ha planteado desde el inicio, la asimetría en la silueta viene dada, en primer lugar, por el modelo dual de implantación, esto es, por la diferenciación entre las estrategias dirigidas a todos los

centros de Galicia (en verde) y aquellas otras orientadas al subconjunto de centros PLAMBE (en naranja).

Las estrategias promovidas desde la Asesoría forman círculos concéntricos, que a pesar de que gráficamente se van distanciando del núcleo central, funcionalmente no existe apenas jerarquía entre ellas. Todas cumplen una función relevante y complementaria, por lo que la propuesta gráfica concéntrica permite destacar el efecto sumativo, es decir, la forma en que se van añadiendo alrededor de un modelo común.

Para simplificar la representación, en vez de dibujar detalladamente todas las estrategias analizadas en este Informe, se ha optado por seleccionar las que más fortalecen la estructura de red y agruparlas de la manera que se indica a continuación.

TERRITORIOS [tr]	Microrredes locales desde donde pueden articularse el intercambio y la colaboración.
TEMAS [tm]	Asuntos que, generalmente por medio de los lemas anuales, se ponen en discusión y alrededor de los que se promueven acciones diversas en la biblioteca. Por ejemplo, las artes, la ciencia, las poéticas, o, más recientemente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.
PROGRAMAS [pr]	Incluye siete programas abiertos a todos los centros: <i>Hora de ler</i> , <i>Clubes de lectura</i> , <i>Mochilas viajeras</i> , <i>Maletas viajeras</i> , <i>Trabajo por proyectos</i> , <i>Biblioteca solidaria</i> y <i>Biblioteca inclusiva</i> .
PLAMBE	Plan de Mellora de las Bibliotecas Escolares, organizado en torno a convocatorias anuales.
PROGRAMAS PLAMBE [pr PLAMBE]	Incluye tres programas: <i>E-LBE 1 y 2</i> , <i>Escornabots / Biblioteca creativa</i> y <i>Radio en la biblioteca</i> .

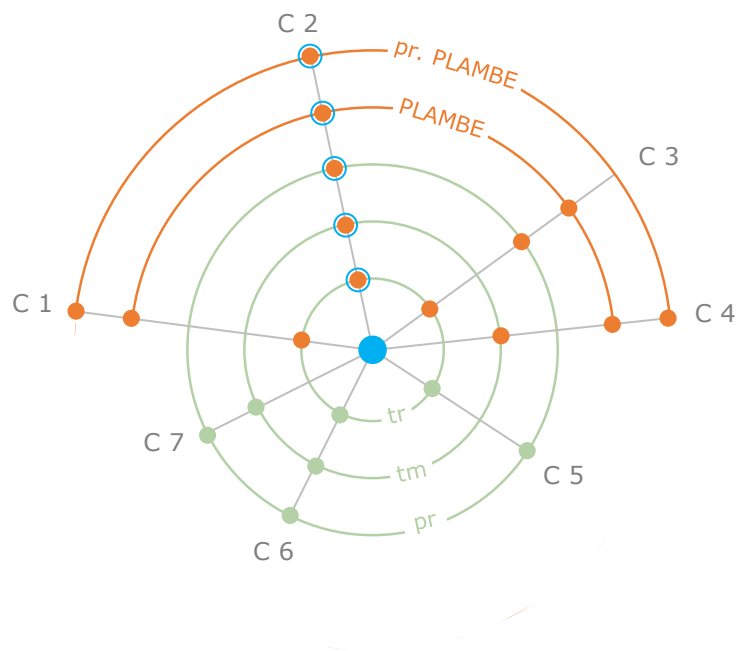
Cuadro 21. Estrategias de las políticas públicas que promueven el trabajo en red.

La agrupación propuesta incluye acciones de alcance y naturaleza muy distinta (pensemos en la diferencia que supone articular una red territorial frente a situar un tema de interés y movilizador en la biblioteca), pero todas ellas comparten la posibilidad de generar redes particulares de transformación y de colaboración en torno al modelo de biblioteca escolar. De este modo, los círculos concéntricos representan no solo estrategias de implantación sino oportunidades de integración en la red de bibliotecas escolares de Galicia desde distintas ópticas.

Por su parte, los centros educativos mantienen una relación radial con la Asesoría, es decir, tienen un vínculo directo con ella cuando se suman a alguna de las estrategias: por lo general, ante una convocatoria, presentan un proyecto, mantienen una interlocución y unas dinámicas durante el desarrollo, y devuelven una memoria anual como balance. En todas las estrategias analizadas, la relación de los centros con la Asesoría tiene una lógica similar (propuesta por parte de la Asesoría - implicación y dinámicas del centro - espacios para compartir y difundir *-feed-back* mutuo), aunque hay casos en los que el proceso presenta necesariamente variaciones.

En este marco, cada centro decide a qué iniciativas incorporarse o a cuáles presentar su proyecto y, en caso de ser aceptado, tiene la posibilidad de entrar en contacto con una red que simultáneamente está trabajando en una dirección semejante. Visualmente, el radio que representa una escuela se interseca y forma un nodo con el círculo correspondiente cuando la escuela decide sumarse a una iniciativa concreta. Por ejemplo, un centro puede participar del trabajo colaborativo en una *microrred territorial*; puede sumarse a un *tema inspirador* alrededor de las poéticas en la biblioteca y compartir sus líneas de trabajo con otros centros; puede participar en un programa como *Clubes de lectura*, donde se traban diversas relaciones entre ellos.

Fruto de esta lógica, se crea igualmente una asimetría en las formas particulares en que los centros se suman o no a ciertas propuestas. Como puede apreciarse en el gráfico, hay centros que participan solo en algunas de ellas (C 3 o C 5) y otros que prácticamente cubren todos los ámbitos (C 2). Esta forma asimétrica de implicación posibilita integrarse en la red de acuerdo a distintos puntos de partida y a las capacidades y prioridades de cada biblioteca escolar.



Cuadro 22. Red de bibliotecas escolares de Galicia.  
Centros LIA o centros faro en la red.

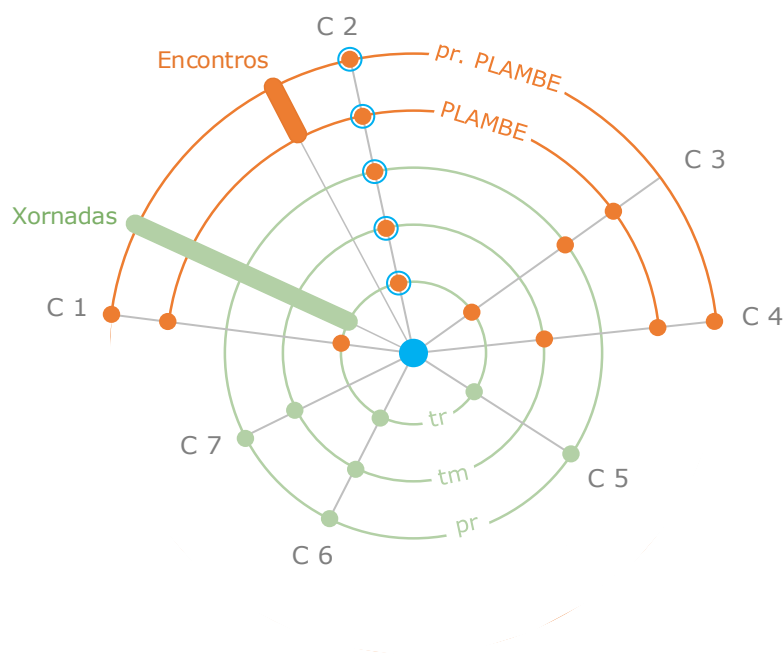
El gráfico con forma de tela de araña asimétrica da cuenta de la riqueza de oportunidades y combinaciones posibles en cuanto a la participación en unas y otras iniciativas, lo que configura proyectos con personalidades diferentes en cada centro. Así, por ejemplo, el centro 1 forma parte de la red del PLAMBE, participa en alguno de sus programas y está integrado en una microrred territorial. Por su parte, el centro 7 no está integrado en el PLAMBE ni tampoco es activo en ninguna red territorial, pero se ha sumado a diversos

programas y se ha involucrado en los temas o lemas que se lanzan anualmente desde la Asesoría.

Por otro lado, el gráfico destaca aquellos centros que han logrado sumarse a lo largo de los años a una mayoría de las propuestas. Estos centros, que han sido identificados como Centros LIA, han sido capaces de integrar transformaciones más profundas en la biblioteca y actúan como faro o referencia en el conjunto de la red. Como ejemplo, en la medida en que un centro de este tipo está integrado en una red territorial (C 2), va a desencadenar procesos interesantes en todos los centros que participan en ella (C 3, C 5 y C 6). O bien, cuando este centro se suma a los *Clubes de lectura* es capaz de compartir otras posibilidades de la biblioteca alrededor de la lectura más allá de este programa específico.

Por último, la Asesoría promueve distintas iniciativas que posibilitan el encuentro entre los centros y que ponen en conexión las distintas acciones en juego. Se trata de momentos de intercambio, de conversación alrededor del trabajo en curso. Gráficamente, estas estrategias establecen puentes entre los círculos concéntricos.

En este sentido, están activos grupos de colaboración mediante el acceso privado a la plataforma Moodle (foros de discusión e intercambio de experiencias y recursos) y, anualmente, se organizan los Encuentros (para PLAMBE) y las Xornadas (para todos los centros). Ambos momentos de encuentro anual tienen una importante repercusión y ofrecen numerosas posibilidades de debate, difusión e intercambio.



Cuadro 23. Red de bibliotecas escolares de Galicia.  
Las Xornadas y los Encontros como puentes de la red.

El símil de la tela de araña asimétrica puede ser expresivo de tres características que constituyen la red de bibliotecas escolares gallegas:

- La centralización, en cuanto al rol de la Asesoría en su configuración y mantenimiento.
- La diversidad, en relación a la variedad de estrategias que movilizan transformaciones y oportunidades de trabajo en red.
- La versatilidad, en tanto que se abren numerosas oportunidades que cada centro puede adoptar o no en función de su situación y características.

## Mecanismos de planificación, evaluación y financiación

En los capítulos anteriores se han comentado las distintas estrategias implantadas a lo largo del tiempo para impulsar las bibliotecas escolares: entre 2005 y 2010, en los primeros años de funcionamiento de la Asesoría, estas estrategias se centran, sobre todo, en el PLAMBE y otros programas, y a partir de 2010 se articulan en base a dos planes estratégicos: el Plan LIA 1, entre 2010 y 2015, y el Plan LIA 2, entre 2016 y 2020. Todos los planes han contado con un presupuesto específico que ha facilitado la puesta en marcha de los distintos programas y actuaciones. Las acciones impulsadas por la Asesoría, bien sean los Planes LIA o el PLAMBE, prevén distintos mecanismos de evaluación, cuyos resultados certifican lo acertado del modelo y de su aplicación. Las evaluaciones, además, aportan información directa y detallada de la realidad de las bibliotecas escolares gallegas, lo que constituye una de las características destacables del Programa.

La planificación del Programa la analizaremos en las tres etapas sucesivas: periodo comprendido entre 2005-2010, periodo 2010-2015 (LIA 1) y periodo 2015-2020 (LIA 2), tal como se representa en la tabla siguiente.

Recordamos que el color verde identifica las propuestas dirigidas a todos los centros de Galicia y el naranja a las orientadas exclusivamente al subconjunto de centros PLAMBE.

	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
<b>ARRANQUE</b>																	
Asesoría BE		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>RED CENTROS PLAMBE</b>																	
Convocat centros 1			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE LA 'LECTURA'</b>																	
	Hora de ler			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Clubs lectura				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Mochilas viajeras				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Inicio Proyecto Lector (LOE)					•	•	Proyecto lector terminado	•	•	Proyecto lector (LOMCE)	•	•	•	•	•	•
	Maletas viajeras								•	•	•	•	•	•	•	•	•
										E-LBE 1	•	•	•	•	•	E-LBE 2	•
<b>TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE 'INVESTIGACIÓN, INFORMACIÓN Y MEDIOS'</b>																	
Educa. en información			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Asignatura libre configurac	•	•	•	•
										Cocurso trabajos investigac	•	•	•	•	•	•	•
<b>TRANSFORMACIONES EN LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA BIBLIOTECA</b>																	
										Biblioteca solidaria	•	•	•	•	•	•	•
														Biblioteca inclusiva	•	•	•
<b>TRANSFORMACIONES EN 'CREACIÓN'</b>																	
													Escornabots	•	•	Biblioteca creativa	•
															Radio	•	•
<b>ESTRATEGIAS DE CONTINUIDAD</b>																	
FORMACIÓN	Xornadas animacion	Xornadas BE	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
		Encontros	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
MATERIALES	Portal edu	•	Blog BE	Facebook	•	•	•	•	•	•	Twitter	Pinterest	•	•	•	•	•
					Carteles / Lemas	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
INSTRUCCIONES										Instrucciones	•	•	•	•	•	•	•
		<b>PLAMBE</b>						<b>LÍA 1</b>					<b>LÍA 2</b>				

Cuadro 24. PLAMBE, Lía 1 y Lía 2 en la cronología del Programa de bibliotecas escolares de Galicia.

verde conjunto de los centros      naranja red PLAMBE

## Periodo 2005-2010

En su primera etapa, y a partir de 2005, la Asesoría articula su actuación en torno al Plan de Mellora de Bibliotecas escolares (PLAMBE), al cual se añadirán otras iniciativas como *Hora de Ler*, los *Clubes de lectura*, las *Mochilas viajeras*, que complementarán el proyecto en el conjunto de los centros educativos. El PLAMBE prevé la incorporación paulatina de los centros a la red de bibliotecas escolares, para cuyo objetivo fija una convocatoria a finales de curso, como mecanismo de selección de los proyectos, y recibe una dotación específica, que se transferirá a los centros. En los primeros seis años del proyecto se destinaron más de diez millones de euros al conjunto de acciones, cuyas partidas más cuantiosas se emplearon para la adquisición de fondos bibliográficos y digitales (7.500.000 €), la renovación de mobiliario y equipamiento (1.270.000 €), la adquisición de equipos (1.312.000 €), gastos de funcionamiento de las bibliotecas escolares (400.000 €) y la atención a las bibliotecas (312.000 €).

En relación al seguimiento y evaluación del PLAMBE, la Asesoría articula distintos mecanismos que le permiten monitorizar las acciones que impulsa y asegurar el compromiso de los centros en la dinamización y mejora de la biblioteca. En este sentido, los centros que se proponen al PLAMBE deben presentar una breve memoria de las actividades llevadas a cabo en el curso anterior dirigidas a la puesta en marcha, reorganización y dinamización de la biblioteca como recurso de apoyo a los proyectos y programas del centro así como a programas de fomento de lectura, de educación en información y de extensión cultural, además de un programa previsto de actuaciones en todos estos ámbitos. También se requiere un análisis de la situación de la biblioteca y de sus necesidades más urgentes en cuanto a los fondos, equipamiento, mobiliario u otros, lo

que, en cierto modo, actúa de diagnóstico inicial que permitirá determinar los avances concretos que aporta el PLAMBE para cada uno de los centros. En la fase de selección se aplican más de veinte criterios que puntúan para su admisión, los cuales permiten una valoración detallada de los centros concursantes y su implicación en el programa. Cada curso, los centros que se integran en el PLAMBE deben cumplimentar una encuesta anual en línea que contempla tanto los aspectos referidos a espacios, recursos humanos, presupuesto y equipamiento como la actividad que desarrolla la biblioteca, su relación con el conjunto de la comunidad educativa y su visibilidad en el centro, así como la formación que ha recibido el profesorado sobre aspectos relativos a la biblioteca. Los datos agregados procedentes de la encuesta presentan la realidad de las bibliotecas escolares que forman parte del PLAMBE, lo que permite disponer de un mapa de situación que se actualiza anualmente.

Este conocimiento aportado por los datos estadísticos se complementa con otro más cualitativo que aportan las memorias anuales de los centros que forman parte del PLAMBE, en las cuales detallan más específicamente su actividad, los usos de la biblioteca por parte de la comunidad escolar, pero, sobre todo, aportan sus propias reflexiones y evalúan sus resultados. Estos instrumentos son de gran utilidad para la planificación de las acciones de la Asesoría y permiten redireccionar algunas iniciativas o impulsar otras, pero también detectar los centros más activos e identificar aquellos que requieren un apoyo suplementario para desarrollar la biblioteca en toda su complejidad y aprovechar sus potencialidades.<sup>28</sup> Esta información se complementa con la obtenida mediante el contacto directo con los centros en las visitas, pero también en las acciones de formación, en los Encuentros y Xornadas y en las redes de intercambio de los centros que gestiona la Asesoría.

La evaluación de centros tiene su correlato con la evaluación del propio PLAMBE, que publica anualmente sus resultados, situando su incidencia en el conjunto del sistema educativo gallego o valorando el cumplimiento de los indicadores que se plantea en cada momento. Sobre la incidencia global del PLAMBE en los primeros años de su implantación, se reportan mejoras sustanciales en base a la información obtenida en una encuesta realizada a los 224 centros integrados en el PLAMBE en 2009, en la que se destacan como puntos fuertes: la importante demanda para participar en el Plan; el efecto transformador que este tiene en los centros; el gran número de bibliotecas que se iniciaron o reorganizaron siguiendo las pautas de las convocatorias; la mejora de calidad de los proyectos; la existencia de un profesorado formado, experimentado y motivado; la disponibilidad de recursos para la comunidad de biblioteca escolar; un mayor nivel de implicación en la biblioteca escolar por parte de los claustros; y la visibilidad de las bibliotecas escolares gallegas en el conjunto de España.<sup>29</sup>

### Periodo 2010-2015 · Plan LIA 1

Desde 2010, y con la finalidad de articular más adecuadamente todas las actuaciones emprendidas por la Asesoría de Bibliotecas escolares pero también de dotarlas de estabilidad y continuidad, se establecen los planes estratégicos denominados PLAN LIA (Lectura, Información, Aprendizaje), con una duración de cinco años. Estos planes articulan todas las actuaciones de la Consellería en el ámbito de las bibliotecas escolares, las competencias de lectura, escritura y habilidades de investigación y uso de la información, y parten de un conocimiento de la realidad obtenido en el período inicial, de la constatación de los buenos resultados del PLAMBE en sus primeras ediciones y de la necesidad de determinar las líneas de avance para la mejora educativa en estos aspectos. Los planes LIA, además, van a contribuir



a la extensión de la red de bibliotecas escolares y a su afianzamiento, y van a poder contar con los recursos necesarios para ello.

El primer Plan LIA 2010-2015 se plantea, básicamente, los siguientes aspectos: actualizar las bibliotecas escolares para que puedan abordar sus nuevas funciones; favorecer la adquisición de competencias básicas —especialmente las relativas a la lectura y al uso de la información—; incentivar el uso de las bibliotecas como instrumento para el cambio educativo, atendiendo a la diversidad y al uso de tecnologías; y facilitar la formación del profesorado para hacer posibles estos objetivos.

En su conjunto, el Plan preveía una financiación inicial de entre 18 y 20 millones de euros para los cinco años de duración, pero debido al impacto de la crisis económica se dispuso de unos 11 millones de euros, aportados mayoritariamente por la Consellería de Educación (8.971.787 €) y, en menor medida, por el Ministerio de Educación (2.230.004 €). En su conjunto, 6.827.600 € fueron destinados directamente a la mejora de las bibliotecas escolares por medio del PLAMBE.<sup>30</sup>

Para el Plan LIA 1, los resultados más importantes tienen que ver con la extensión de la implantación del PLAMBE a un total de 575 centros a finales del curso 2015/2016, que corresponden al 53% de centros gallegos de Educación Infantil y Primaria, al 71% de Educación Primaria y al 70% de Educación Secundaria. Otros avances se concretan en una mejora sustancial de los espacios destinados a biblioteca (en el 33% de los centros) y, a su vez, en un incremento de las dotaciones en documentos y equipamientos informáticos (con una media de seis ordenadores por biblioteca conectados a la red). La mejora de las infraestructuras tecnológicas supuso la ampliación de las actividades TIC de la biblioteca escolar (hasta en el 86% de los centros) y la presencia de artefactos electrónicos como pizarras digitales, tabletas, lectores, etc. en gran

parte de las bibliotecas escolares. Todo ello conllevó una mayor incidencia de las bibliotecas en el entorno digital y una mejora del uso de tecnologías en la práctica educativa.

Otro avance se centró en las acciones emprendidas por las bibliotecas, que ampliaron el foco, fueron más allá de la lectura, se sistematizaron y lograron la complicidad de alumnado voluntario (el 69% de los centros contaban con voluntarios), del alumnado del centro y de las familias. En la mayoría de los centros (un 66%), la existencia de una biblioteca renovada ha permitido plantear otro tipo de docencia, más allá del libro de texto; ha facilitado la implantación de proyectos interdisciplinares y ha contribuido a situar la biblioteca como un recurso educativo esencial. Al finalizar este primer Plan LIA, un 40% de los centros presentaba un nivel de actuación óptimo y un 50% un nivel medio, y la mayoría de ellos solía ser una referencia de interés para los centros de su entorno.

### Periodo 2015-2020 · Plan LIA 2

En su segunda etapa, el Plan LIA 2 2016-2020 busca seguir mejorando los aspectos anteriores, pero se plantea nuevos desafíos. En primer lugar, avanzar en el modelo de biblioteca, considerada como centro creativo de aprendizajes, que integre las alfabetizaciones múltiples y se adapte a estas nuevas realidades. Otra línea contempla implementar cambios metodológicos para un mayor logro académico, mejores resultados y actitudes de aprendizaje y, también, la consecución de una biblioteca inclusiva, para lograr una mejor atención a la diversidad. Finalmente, el plan se propone seguir expandiendo y afianzando la red de bibliotecas escolares, incentivar la colaboración con las bibliotecas públicas y demás agentes que inciden en la lectura, y seguir trabajando en la formación del profesorado, con el objetivo de lograr que un mayor

porcentaje de alumnado pueda beneficiarse de una biblioteca escolar moderna. En su diseño se estableció una estimación media de 7,5 millones de euros, que se han incrementado con fondos procedentes de otras partidas, hasta alcanzar los 10.800.000 € ejecutados hasta finales de 2019, a un año de finalizar su vigencia. En este presupuesto, 4.521.000 €, la partida más importante, se ha destinado a la renovación de fondos de las 709 bibliotecas de centros públicos y privados-concertados pertenecientes al PLAMBE; mientras que 1.900.000 € se dedica a mobiliario y 1.500.000 € a la atención a las bibliotecas escolares.

La evaluación del plan LIA 2016-2020 se plantea a partir de una serie de indicadores, algunos numéricos, entre los que se encuentran: el número de centros incorporados al PLAMBE; el número de alumnos que se benefician de los distintos programas; el número de alumnos que forman parte del voluntariado en la biblioteca escolar o que participa en los Clubes de lectura y el porcentaje de familias implicadas en las actividades de la biblioteca. También se detallan indicadores cualitativos, que miden los avances en materia de biblioteca inclusiva, de comprensión lectora y otras competencias; la participación del profesorado en las actividades formativas y la participación de los centros en los programas impulsados por el plan. A falta de un informe final del plan en la fecha de redacción de este informe, pueden avanzarse algunos resultados excelentes: en el curso 2019/2020 el Plan de Mellora de bibliotecas escolares integra 680 centros públicos y alrededor de 30 concertados, beneficiando al 73% del alumnado de los centros públicos gallegos; el 96% del alumnado realiza un uso cotidiano de la biblioteca escolar para sus aprendizajes; en el 94% de los centros las TIC están integradas en las bibliotecas escolares, y en más del 85% de los centros la biblioteca apoya el trabajo por proyectos y articula acciones específicas para trabajar las competencias en información.<sup>31</sup>

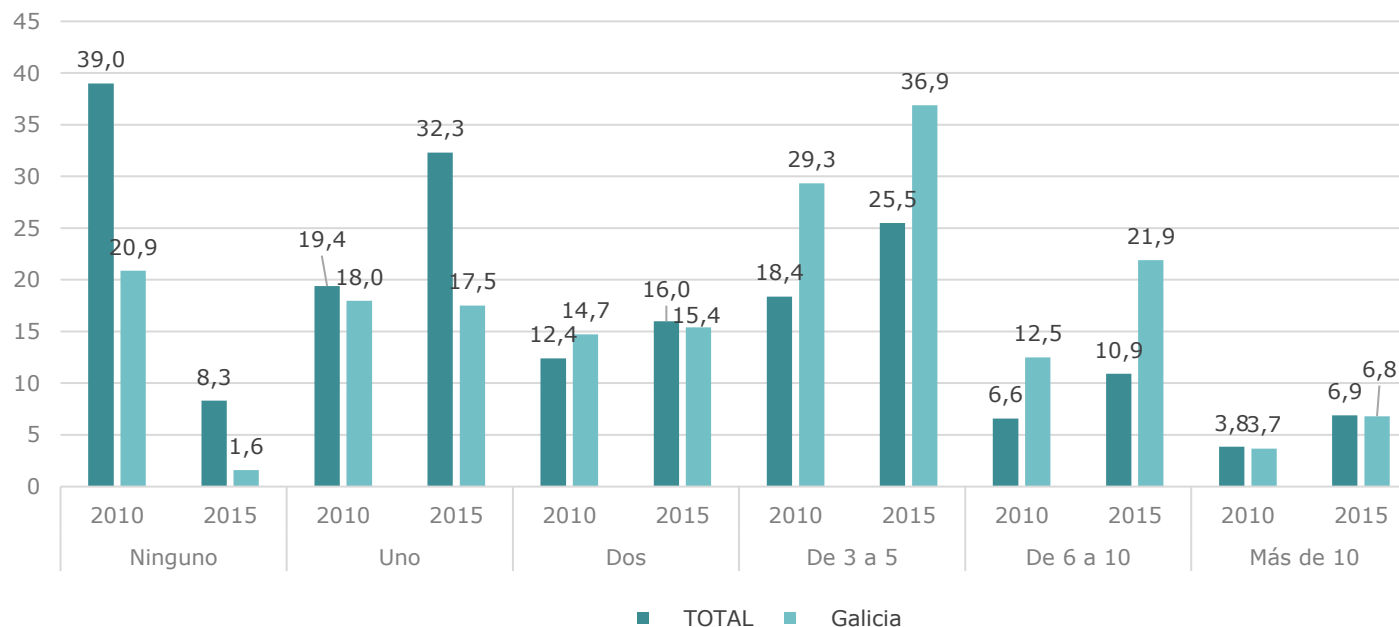
## Datos en evaluaciones externas

Más allá de los mecanismos internos de evaluación, existen otras pruebas externas del funcionamiento y el resultado de las acciones impulsadas por la Consellería de Educación en relación a las bibliotecas escolares. El curso 2014/2015 el Consejo Escolar de Galicia<sup>32</sup> solicitó un informe sobre la situación de las bibliotecas escolares por considerarlas un factor importante en el sistema educativo. El estudio fue llevado a cabo por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). A pesar de los años transcurridos, el informe resulta de gran interés por la cantidad de datos que se manejan y porque evalúa desde la academia los resultados de los primeros diez años de actividad. Uno de los resultados más interesantes del informe es la constatación de las diferencias entre centros pertenecientes al PLAMBE y los que no formaban parte de él. En los centros que no habían participado en el PLAMBE existían menos actuaciones orientadas a la promoción de la lectura, una menor implicación por parte del profesorado en la biblioteca escolar y, consecuentemente, menos planificación y evaluación alrededor de la biblioteca escolar. En sus conclusiones, el informe planteaba avances en todos los aspectos analizados, sobre todo en los espacios, los equipamientos e infraestructura, la valoración de la biblioteca en el centro como recurso de aprendizaje y de fomento de la lectura, y la existencia de mecanismos de planificación y evaluación, lo que se alineaba con los objetivos que se planteaba el primero de los planes LIA. Situaba también algunas líneas de mejora, entre las que destacaba el conocimiento y uso de la biblioteca por parte de las familias, la dedicación horaria de los responsables y de los equipos de apoyo, el acceso a libros digitales y otros recursos electrónicos y la atención desde la biblioteca al alumnado con necesidades educativas específicas. Entre las recomendaciones para la mejora, se apuntaba la necesidad de extender desde las bibliotecas la formación

en competencias informativas y competencias digitales en los centros. Estos aspectos, como hemos indicado, se incorporaron en los objetivos del segundo plan LIA.

Pueden plantearse también como evaluaciones externas los resultados de la Estadística de Bibliotecas Escolares de España que se realiza quinquenalmente y de la que hay resultados para los años 2010 y 2015. Esta estadística permite comparar resultados entre las comunidades autónomas y el total estatal, con lo cual podemos

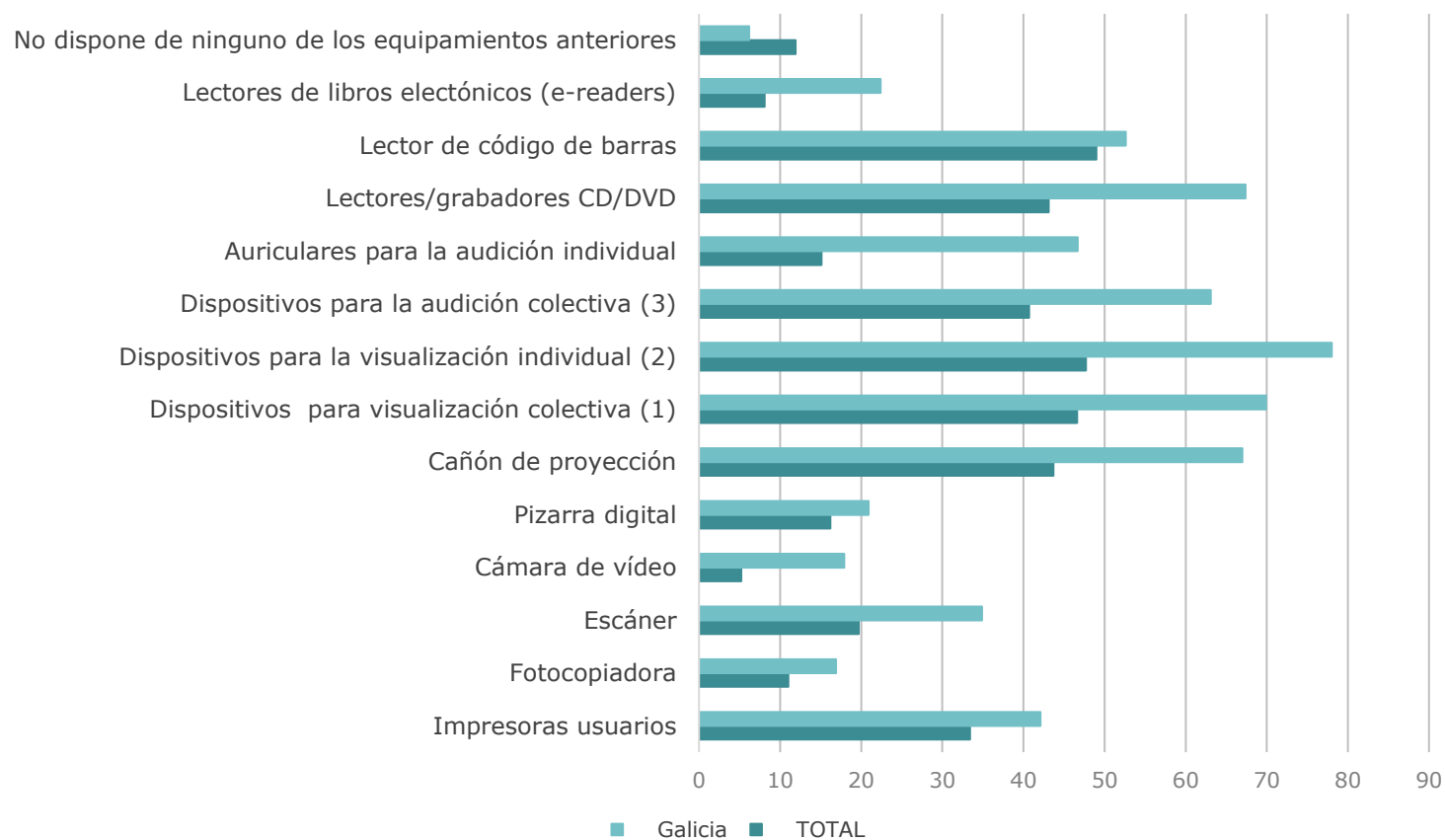
observar la evolución de Galicia en estos cinco años y afirmar que es la comunidad que obtiene mejores resultados en casi todos los indicadores, teniendo en cuenta que analiza el conjunto de bibliotecas de Galicia y no solo las pertenecientes al PLAMBE.<sup>33</sup> Sirvan como ejemplo algunos resultados, como la dotación de ordenadores con conexión a internet: si en 2010 los resultados eran superiores al total, en 2015 prácticamente no existen bibliotecas de centros gallegos sin ordenadores para usuarios conectados a internet (1,6%), mientras que en España todavía el 8,3% no los tienen.



Elaboración propia. Fuente: *Estadística de Bibliotecas escolares en España*, años 2010 y 2015

Cuadro 25. Comparativa del número de ordenadores con conexión a internet por biblioteca (en % de bibliotecas), España y Galicia.

Por su parte, en 2015 era notable la diferencia de disponibilidad de equipos o dispositivos electrónicos, como puede apreciarse en el gráfico siguiente.

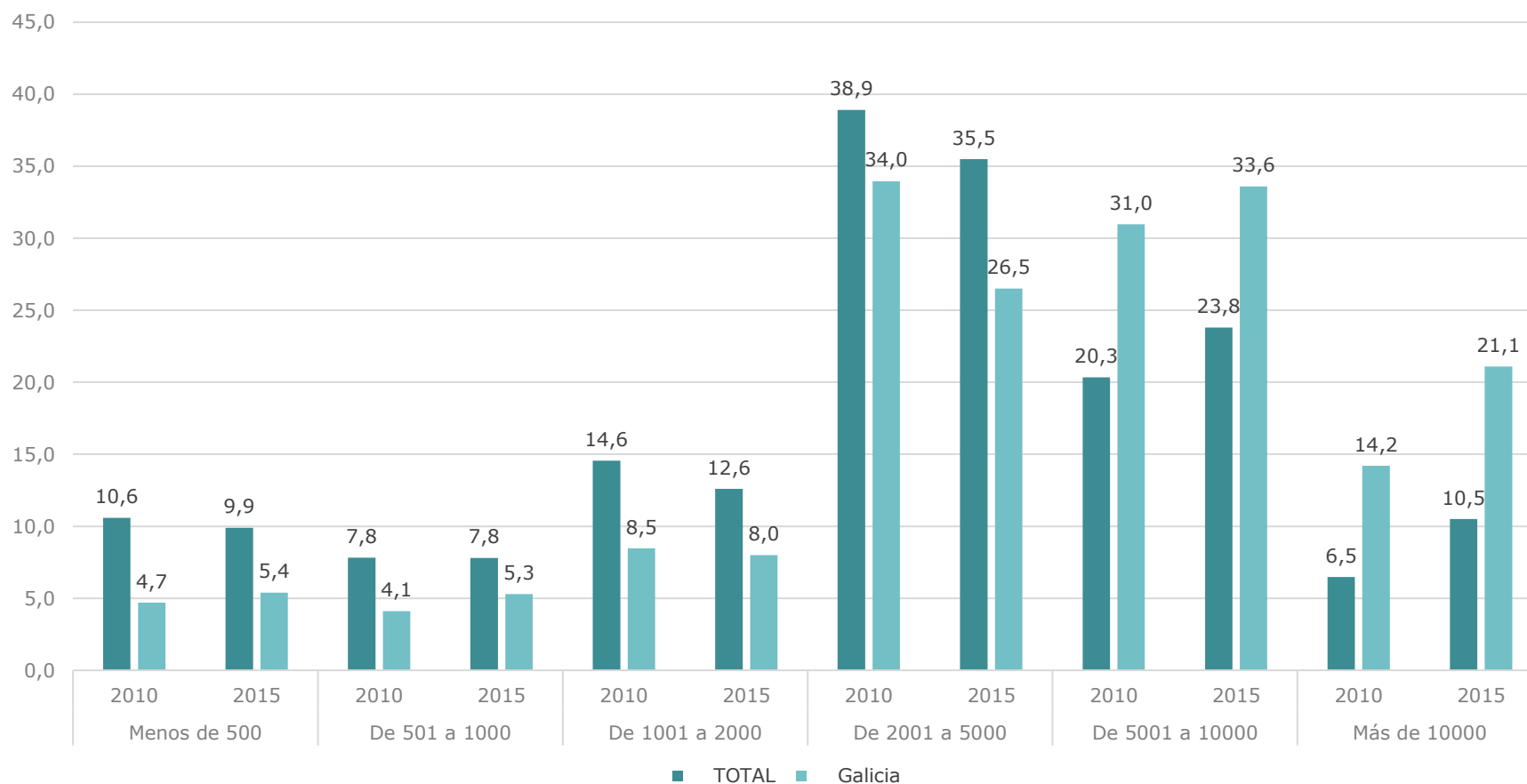


Elaboración propia. Fuente Estadística de Bibliotecas escolares en España, año 2015

Cuadro 26. Comparativa de equipamientos de la biblioteca (en % de centros), España y Galicia.

En cuanto a los fondos, los datos estadísticos de 2015 reflejan cómo en diez años de funcionamiento del PLAMBE se incrementa el porcentaje de bibliotecas con mayores colecciones, hasta el punto de

que la mayoría de ellas (54,7%) dispone de más de 5.000 documentos en 2015, frente al 33,8% de la media estatal.



Elaboración propia. Fuente Estadística de Bibliotecas escolares en España, años 2010 y 2015

Cuadro 27. Comparativa de la evolución de los fondos de las bibliotecas escolares, España y Galicia.

Las bibliotecas gallegas también se sitúan por encima de la media estatal en 2015 en relación a su presencia en las redes sociales, con un 25,7% de los centros públicos frente a un 11,9% del total español.

En 2015, las bibliotecas de Galicia también están muy por encima de la media en cuanto a horas de apertura: el 62,1% de ellas abre más de 10 horas en horario lectivo, frente al 38% de la media estatal. Pero todavía son más significativas las diferencias que pueden establecerse en relación a la tipología de actividades que ofrece la biblioteca relacionadas con las competencias en información, puesto que un 70,3% de los centros realizan actividades de formación de usuarios en el uso de la biblioteca y un 57,8% actividades sobre el tratamiento de la información y la competencia digital, frente a un 38,1% y un 27,6% respectivamente de la media estatal. Las estadísticas también muestran mayor formación de los responsables de bibliotecas en Galicia, mayor permanencia en el cargo y mayor presencia de Equipos de biblioteca bien nutridos, que en más de un 69% de los centros dedican más de 4 horas semanales a la biblioteca, frente al 53,1% de la media estatal.

Los distintos procesos de evaluación y seguimiento que se llevan a cabo desde la Asesoría o que se elaboran externamente justifican la inversión de la Consellería en sus bibliotecas escolares y contribuyen en poner de manifiesto los avances de estas apoyadas desde la labor de planificación, monitoreo y evaluación de la Asesoría. Los logros obtenidos hasta el momento y el elevado nivel alcanzado por las bibliotecas escolares de Galicia indican, por un lado, el grado de consolidación de un proyecto pionero en España que debería tener la continuidad garantizada, y por otro, demuestran que las políticas educativas deben plantearse a largo plazo y, siempre que se acompañen de resultados, mantenerse activas.



# Imaginarios alrededor de la biblioteca escolar

# Los imaginarios sobre las bibliotecas escolares: precisiones conceptuales

Los actores escolares conviven a diario con las bibliotecas en sus centros, y en esa convivencia elaboran concepciones sobre sus funciones y rasgos, al mismo tiempo que van organizando sus percepciones y sentimientos sobre ese espacio y sus operaciones. Llamamos a esas concepciones "imaginarios", tomando la idea de Baczkó (1999) de que en toda sociedad son importantes las representaciones colectivas como ideas-imágenes que expresan visiones del pasado y también del futuro. Estas construcciones de sentido sobre lo que sucede son fundamentales para definir horizontes, asignarle valor a las cosas o a las personas y organizar repertorios de acción (Tilly, 2000).

En este abordaje, no consideramos que los imaginarios sean expresiones deformadas de la realidad, sino que constituyen un conjunto de ideas, afectos y símbolos que ordenan las formas de vida colectiva.

Señala la crítica cultural argentina Beatriz Sarlo que «[l]os efectos imaginarios son [...] una configuración de sentidos que se tejen con la experiencia pero no solo con ella» (Sarlo, 2001:52), que no se mide por su veracidad —no es falsable— sino por su eficacia para promover sentimientos y organizar conductas. Un imaginario no es verdadero o falso sino que, en todo caso, lo que importa es lo que produce en los sujetos. Por eso, los imaginarios no necesariamente son consistentes o unívocos, y pueden contener incoherencias y ambigüedades.

¿Qué imaginarios hay sobre las bibliotecas escolares, y cómo esas ideas-imágenes organizan distintos repertorios de acción para los actores educativos? Una mirada rápida a la historia educativa muestra que las bibliotecas escolares surgieron como espacios de ampliación de la propuesta escolar, que buscaban expandir la formación de los estudiantes y suplir la ausencia de libros en las familias de origen socio-económico pobre (Arata, 2016). Nacieron como espacios de lectura auxiliares al aula, centrados en el valor de la cultura libresca y en crear hábitos de lectura, con catálogos seleccionados centralmente que definían fronteras claras entre libros permitidos y prohibidos.

Señala la reconocida educadora Emilia Ferreiro que «[l]a idea misma de bibliotecas escolares es muy antigua, y hay testimonios múltiples y coincidentes de esas bibliotecas como espacios cerrados y acotados —“la bibliotecaria no vino”—, espacios de custodia pero no de préstamo, como si la tradición monástica medieval se perpetuara en pleno siglo XXI en el espacio escolar» (Ferreiro, 2011, p. 433). Podría señalarse en estas prácticas la persistencia de un imaginario de la biblioteca como custodia o guardián de la memoria y de una cultura que contiene peligros, y cuyo acceso hay que graduar según ciertas políticas de control de la lectura.<sup>34</sup>

Sin embargo, ese no parece ser el imaginario más difundido en la actualidad, como puede observarse en el análisis de las políticas públicas sobre las bibliotecas escolares en Galicia. La imagen de la biblioteca como guardiana ordenadora de una cultura considerada homogénea, representada sobre todo por los libros de ficción o escolares, ha sido reemplazada por otras. De considerarse exclusivamente como un lugar para encontrarse con los libros y para estudiar, la biblioteca ha pasado a actuar como un espacio para explorar nuevas áreas, como un lugar para encontrarse con otras personas o un espacio donde suceden eventos interesantes.

Es aquí donde cobra sentido la idea de Sarlo de que los imaginarios se tejen con la experiencia, aunque no solo con ella. La biblioteca escolar ha asumido, en los últimos años, tareas de inclusión y creación. También ha emergido una concepción de la biblioteca como punto de encuentro con mundos diversos; así, se habla de la biblioteca como espacio de la bibliodiversidad o de preservación de registros culturales amenazados por la selva digital y las inscripciones cada vez más efímeras de la cultura (Rivaz, 2015; Bombini, 2017; Nájera Trujillo, 2008; Petit, 2016). Podemos llamar a esta concepción el imaginario de la multi-biblioteca, múltiple tanto en cómo se expande a distintos espacios de la escuela como en relación a los contenidos y acciones que la estructuran.

Adosada a esta noción de la multi-biblioteca, se encuentra también la experiencia de convertirse en nodo de redes colaborativas y de formación del profesorado y la comunidad. Esta inserción comunitaria y territorial se vincula a transformaciones del espacio público. Distintos estudios sobre bibliotecas contemporáneas, no solamente escolares, las muestran como espacios públicos donde los usuarios se reúnen a conversar, escuchar charlas, aprender a tejer o a bailar, y donde hay encuentros intergeneracionales (Nájera

Trujillo, 2008; López Avedoy, 2016). En estos casos, los libros no son su eje principal (Cruz y Rossenova, 2015), aunque no habría que despreciar la importancia que proponen como vínculo con la cultura escrita y con un pasado que habla de una civilidad y un orden que se definía por una colección finita de referencias y textos. En las grandes ciudades, las bibliotecas son cada vez más importantes en un contexto en el que la vida urbana se segmenta e individualiza, y donde los espacios públicos se van restringiendo por la sensación de inseguridad o de hostilidad de lo urbano. Al mismo tiempo, en distintos países están amenazadas por ajustes o cierres presupuestarios, y porque han emergido nuevos ejes aglutinadores en torno a los sitios de entretenimiento como lugares de videojuegos o centros comerciales.

Para algunos analistas, esta amenaza no es solo externa, sino que atañe a las formas concretas que toman las bibliotecas hoy, que tienen que abrazar estas nuevas presencias y formas de la cultura si quieren seguir teniendo un papel relevante en el espacio urbano y en las políticas culturales (Cruz y Rossenova, 2015). Como ha sucedido con los centros del PLAMBE en Galicia, las bibliotecas se

pueblan de otros materiales y actividades como robótica, laboratorios de medios y radios, que hasta hace algunos años no formaban parte de su paisaje. Si «las criaturas de zonas fronterizas», como las llamaba Walter Benjamin (2018, p. 52), siempre fueron parte de la biblioteca, los no-libros hoy cobran cada vez más importancia. ¿Cómo se va a reorganizar el orden material del saber en torno a estos otros ejes que se vinculan no ya a la cultura libresco sino a una demanda de estar y de hacer? Como se verá en los siguientes capítulos, las imágenes de la biblioteca que tienen los actores escolares están en diálogo, a veces cercano y otras de forma dispar o divergente, con estas transformaciones culturales y con los nuevos sentidos de las bibliotecas.

Antes de presentar esos hallazgos, queremos presentar las decisiones metodológicas que se tomaron para esta indagación sobre los imaginarios, incluyendo las técnicas para producir los registros y las formas de análisis de los mismos.

# Diseño metodológico

El eje de la investigación que estamos presentando se propuso como objetivo general recabar los imaginarios sobre la biblioteca escolar en un conjunto de actores escolares (bibliotecarios, profesores, estudiantes) y relacionarlos con sus prácticas lectoras y de escritura y sus perfiles socio-culturales. De forma específica, buscó:

- Identificar las concepciones de las funciones y modos de operación de la biblioteca escolar por parte de bibliotecarios, profesores y estudiantes.
- Identificar las afectividades que genera la biblioteca escolar en estos actores escolares, analizando los espacios, programas y prácticas específicas que suscitan afectos positivos y negativos.
- Caracterizar las prácticas lectoras y de escritura de los actores escolares en sus soportes y materiales, frecuencia, contextos y motivos, y sus perfiles socio-culturales.
- Establecer conexiones entre esas prácticas y los imaginarios sobre la biblioteca escolar.

Para ello, se diseñaron tres técnicas principales de producción de la información, que permitieran documentar y registrar las percepciones de los distintos actores y poder explorar las conexiones entre las dinámicas individuales de las percepciones y las sociales más amplias (Hammersley, 2013). Las técnicas fueron: cuestionarios, narrativas y representaciones visuales. Estas técnicas combinan métodos cuantitativos con cualitativos, aunque la investigación estuvo orientada por una sensibilidad fundamentalmente cualitativa, atenta a las particularidades y a los sentidos y experiencias construidos por los actores. Pensamos en estas técnicas como complementarias; por ejemplo, en las entrevistas los sujetos entrevistados pueden no querer, no saber o no ser capaces de decir sus razones de otras maneras (Gleeson y Frith, 2004), y los dibujos pueden verse obstaculizados por otros afectos, como la vergüenza o el desinterés. Cada instrumento o técnica de producción de datos tiene limitaciones, y es importante considerarlas para matizar la interpretación y para sumarse responsablemente a la conversación colectiva sobre lo que se encuentra en las observaciones.

A continuación se describen estas tres opciones metodológicas y el alcance que tuvieron en el trabajo en campo que se desarrolló entre febrero y marzo de 2020.

En primer lugar, se produjo un *cuestionario* auto-administrado y en línea con preguntas o reactivos —entre 15 y 17— que se aplicó a responsables de biblioteca, profesores y alumnos, con criterios que se explican más abajo. El *cuestionario* buscó captar distintas dimensiones de las percepciones de los actores, que agrupamos en cuatro secciones: datos socio-demográficos; perfil de consumos culturales; concepciones y prácticas de lectura y escritura; y percepciones, prácticas y valoración de la biblioteca escolar. Estas

cuatro secciones se mantuvieron estables entre los tres actores, con las adaptaciones indispensables para cada perfil específico. Se buscó que la formulación de las mismas preguntas a los distintos actores contribuyese con un panorama donde fuera posible observar las percepciones cruzadas de los diferentes actores sobre las mismas prácticas o valoraciones. El último punto del cuestionario solicitaba que escribieran tres palabras-síntesis con las que identifican a la biblioteca escolar.

La muestra estuvo compuesta por 26 centros educativos (véase Anexo 3), elegidos con los mismos criterios que las escuelas del estudio de casos<sup>35</sup> (20 PLAMBE y 6 no PLAMBE). Para los responsables, se invitó mediante correo electrónico a los responsables de las bibliotecas de los centros seleccionados, obteniendo 27 respuestas, de los cuales 20 trabajan en centros PLAMBE (de uno de ellos se obtuvieron dos respuestas). En el caso de los docentes, se invitó a los profesores de las 26 escuelas a responder el cuestionario, en un trabajo apoyado desde la Asesoría; se obtuvieron 175 respuestas, 130 de las cuales son de escuelas PLAMBE. En el caso de los estudiantes, se invitó a responder el cuestionario a alumnos del último año de Educación Primaria y de los últimos dos años de Educación Secundaria Obligatoria; se obtuvieron 377 respuestas, de las cuales 323 corresponden a escuelas PLAMBE. Se solicitó ayuda a los responsables de biblioteca para organizar la administración del cuestionario a cursos completos en las escuelas.

En segundo lugar, en los centros seleccionados para el estudio de casos (véase Anexo 4) se realizó una indagación cualitativa sobre los imaginarios a través de *narrativas escritas* por los profesores sobre eventos significativos en los que hayan tenido lugar o protagonismo de la biblioteca escolar. Las narrativas de los profesores resultaron de la invitación realizada a los docentes de las

ocho escuelas que se visitaron en el estudio para que escribieran un breve relato (máximo una página) sobre una escena o evento que haya tenido lugar en la biblioteca y que haya resultado significativa/o para ellos, ya sea porque fue productivo e interesante o porque no salió como se esperaba. El estudio de las narrativas de escenas se basa en el método narrativo que se interesa por los relatos que los actores pueden formular sobre su experiencia, prestándole atención a la estructura del relato, sus actores y trama (Hammersley, 2013). Algunas preguntas disparadoras del ejercicio fueron: ¿qué supuso la biblioteca escolar para su actividad como profesores? ¿Fue una continuidad del aula, un apoyo o un problema? ¿Hay alguna situación o evento que recuerden en particular? ¿Pueden relatarla por escrito en no más de una página de extensión? De este ejercicio se obtuvieron 45 relatos escritos por profesores.

La tercera técnica de producción de información para recabar los imaginarios sobre la biblioteca escolar fueron *representaciones visuales* de los estudiantes sobre cómo imaginan la biblioteca escolar. Se les solicitaron dibujos o collage que representen *una biblioteca escolar modelo o ideal* a los estudiantes de un grupo escolar en particular (del último año de Educación Primaria o de los últimos dos de Educación Secundaria) en las ocho escuelas del estudio de casos. Se consideró, apoyándonos en Prosser y Burke (2008), que el dibujo puede ser una puerta de acceso a los procesos de construcción de sentido complementario a las palabras, ya que es un territorio conocido y donde pueden expresarse con relativa autonomía.

Se planificó que la actividad se desarrollaría en el aula o en la biblioteca, y sería liderada por el/la investigadora a cargo de esa escuela. Se comenzó la actividad solicitando que escribieran tres

palabras con las que identifican a la biblioteca escolar, y que consignaran su nombre de pila y su edad. A continuación se proyectó un dibujo de un niño madrileño sobre la biblioteca escolar de su escuela, y se organizó una pequeña conversación sobre qué les llama la atención en ese dibujo. Luego de este primer acercamiento a sus concepciones y afectos sobre la biblioteca, se les pidió que hicieran un dibujo o fotomontaje de la biblioteca, pensando que puede llegar a otros niños y niñas en el año 2100. Se formularon dos preguntas orientadoras: ¿qué elementos pondrían en esa biblioteca? ¿Cómo mostrarían este espacio y sus actividades? En este ejercicio se produjeron 183 dibujos. La actividad debía durar 50 minutos, pero en varios casos fue necesario extenderla más allá de este lapso.

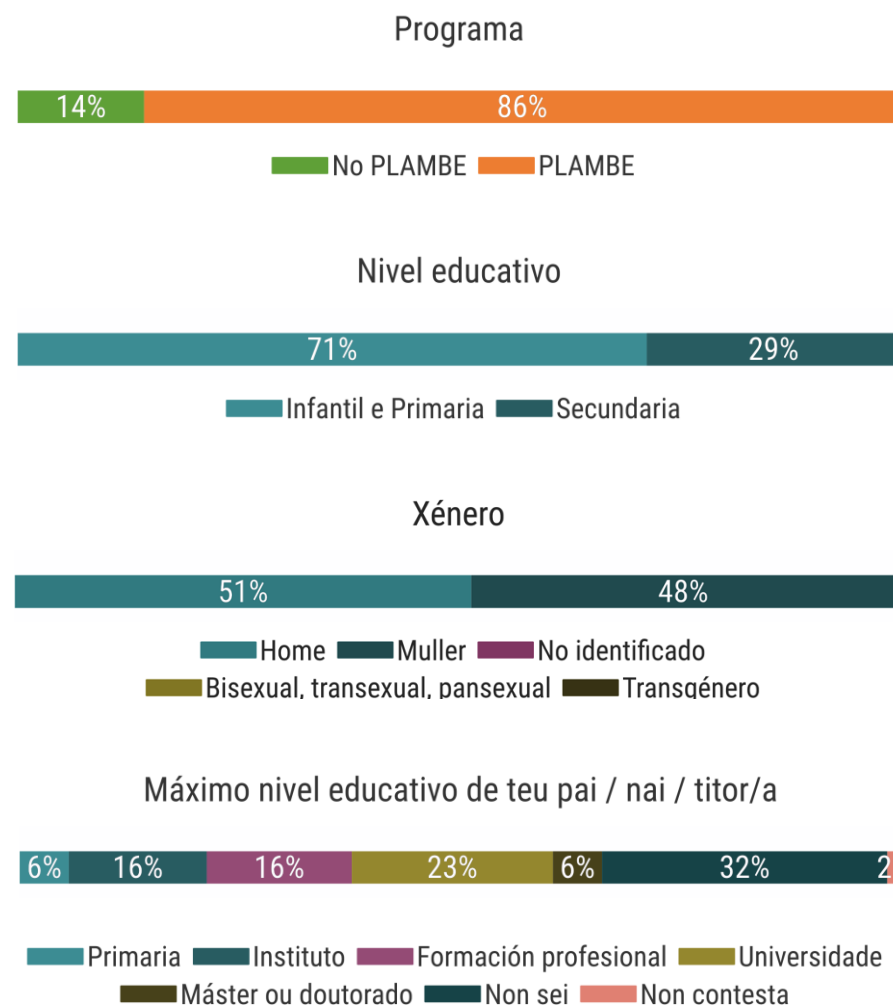
En nuestra aproximación metodológica, el proceso de interpretación y análisis se da antes, durante y después del momento de producción de datos en el trabajo en campo, ya que las propias técnicas y protocolos van definiendo qué se documentará, en qué contextos y con qué actores (Lahire, 2006). En la etapa posterior al trabajo en campo, el análisis de los cuestionarios se realizó analizando frecuencias, y en algunos casos se pidieron cruces de variables para profundizar en algunas dimensiones. El análisis de las narrativas y de los dibujos siguió la metodología del análisis de contenido y de estructura (Hammersley, 2013; Mitchell, 2011), aunque en el caso de los dibujos se sumaron algunos criterios derivados del análisis visual, como el análisis de figuras, colores y disposición de las escenas representadas (Luttrell, 2010), en un trabajo que es tan difícil como sugerente (Prosser y Burke, 2008).

El análisis realizado muestra, en algunos casos, inconsistencias, contradicciones y superposiciones. Puede considerarse a esas contradicciones como el efecto de problemas vinculados a técnicas

de relevamiento insuficientes o incorrectas, pero creemos que es conveniente estudiarlas como parte de la inconsistencia y heterogeneidad de los propios actores sociales, que construyen sus perfiles a partir de experiencias diversas y con criterios de valoración disímiles (Lahire, 2006). En el caso de los actores educativos, estas inconsistencias han sido muchas veces vinculadas a la ignorancia, el conservadurismo o la inmadurez de los jóvenes, pero consideramos más útil analizarlas como parte de lógicas de acción, sensibilidades y estrategias de los sujetos que muestran las tensiones y desafíos de esta época.

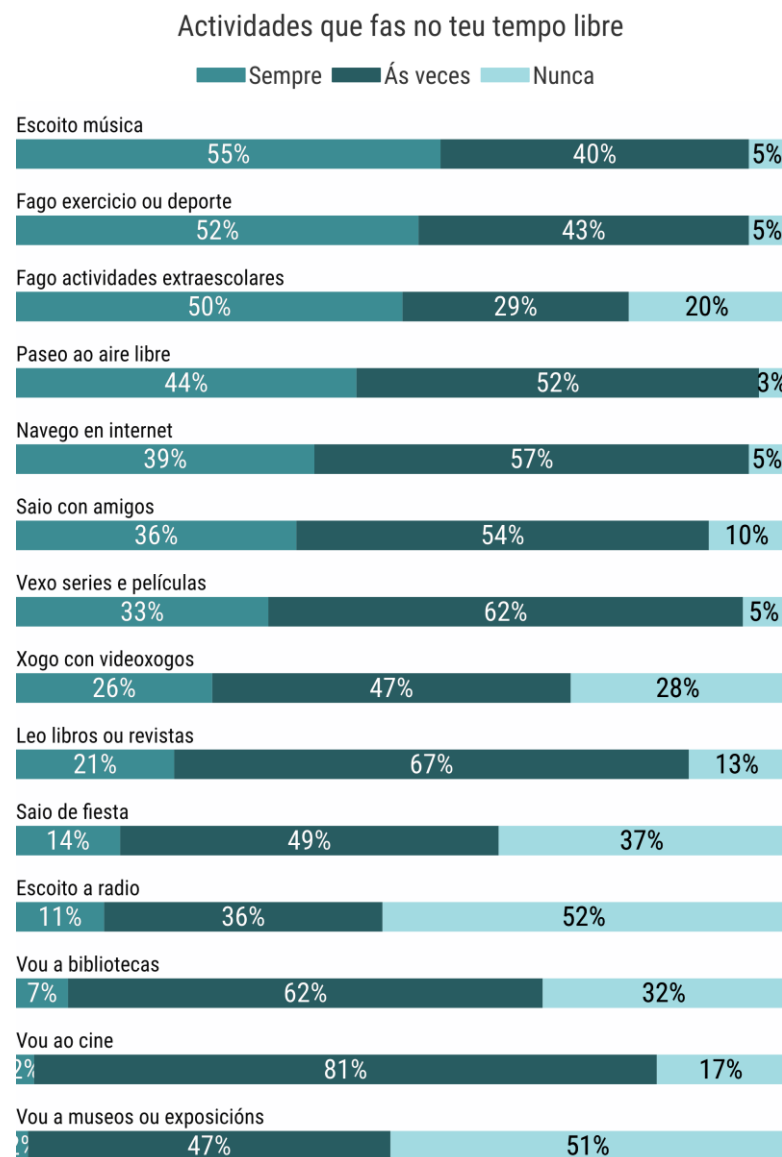
### Descripciones de las muestras

Los cuestionarios a estudiantes fueron respondidos por 377 alumnos de 23 centros, 18 de los cuales se integran en el PLAMBE y cinco no son parte del programa. La mayoría de los estudiantes (323) pertenecen a centros con bibliotecas asociadas al PLAMBE. El 71% (268) son alumnos de Educación Primaria, entre 5º y 6º curso, y el 29% (109) cursan 3º y 4º de ESO. Esto se evidencia en la distribución etaria de la muestra: el 70% tiene entre 10 y 12 años, y el 21,4% entre 15 y 17 años. En relación al género, el 51% se identifica como hombre, el 48% como mujer y el 1% con otras opciones. En cuanto al máximo nivel educativo alcanzado por el tutor o tutora principal, el 6% tiene solo Primaria, el 32% terminó el instituto o la Formación Profesional, y el 29% tiene nivel universitario o más. Un 32% de los estudiantes reporta no saber el nivel educativo de la o el tutor.



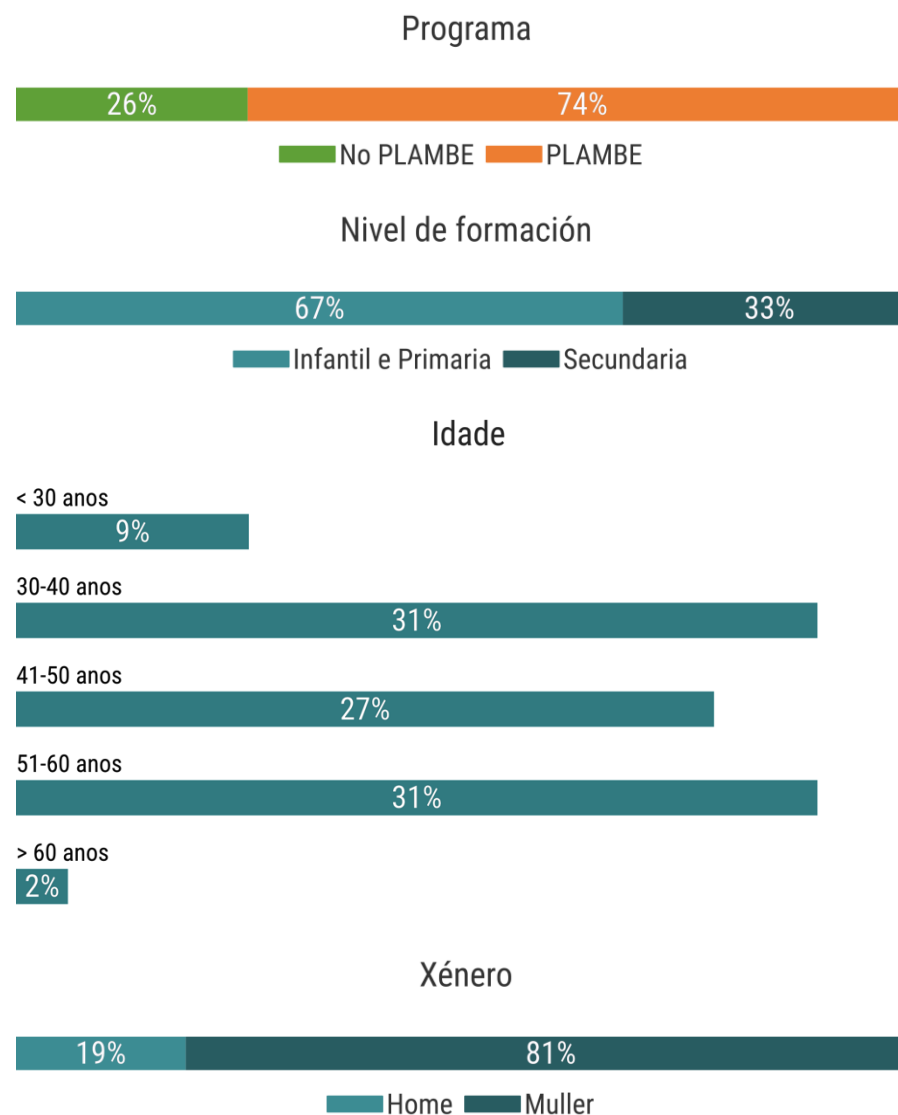
Cuadro 28. Descripción de la muestra de estudiantes (centro PLAMBE/no, nivel educativo, género, nivel educativo del padre, madre o tutor/a principal).

Se preguntó a los estudiantes qué lenguas se hablan en sus casas. El 78% reportan que se habla gallego, el 70% castellano y el 3% inglés. La pregunta sobre qué lenguas entienden replica estos resultados. También se indagó sobre sus actividades en el tiempo libre: entre las más frecuentes se encuentran que escuchan música, hacen deportes, hacen actividades extraescolares o pasean al aire libre. Navegar en internet es la quinta actividad más frecuente (el 39% reporta hacerlo siempre), seguida de salidas con los amigos, ver series y películas y jugar videojuegos. Las opciones vinculadas a la cultura letrada, como leer libros y revistas, son menos frecuentes que las señaladas, pero se realizan esporádicamente. Otras actividades vinculadas a medios “tradicionales” como escuchar radio o ir al cine son menos frecuentes que la lectura de libros o revistas. En relación con la visita a bibliotecas, solo el 7% menciona ir siempre, un 62% dice ir a veces y un 32% reporta no ir nunca. De todos los espacios culturales, los museos y exposiciones son los menos visitados: el 2% dice ir siempre, el 47% va a veces y el 51% no va nunca.



Cuadro 29. Actividades que hacen en el tiempo libre, según los estudiantes.

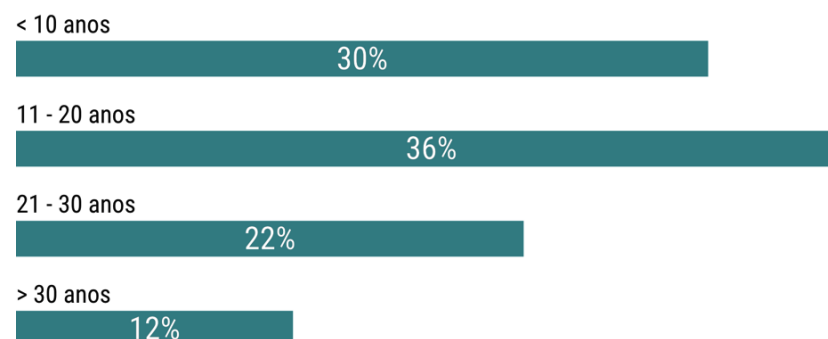
Los cuestionarios a los profesores fueron respondidos por 175 docentes, 130 de los cuales trabajan en escuelas PLAMBE. 118 (67%) se desempeñan en escuelas infantiles y primarias, y 57 (33%) en escuelas secundarias. En relación a la edad, el 40% tiene 40 años o menos; el 27% entre 41 y 50 años, y el 33% tiene 51 o más años. El 81% de las encuestadas son mujeres.



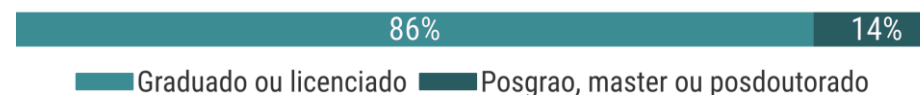
Cuadro 30. Descripción de la muestra de profesores (centro PLAMBE/no, nivel de formación, edad y género).

Un conjunto de preguntas indagó sobre su trabajo y formación como profesores. La antigüedad docente de los profesores se reparte en tercios, pero tiende a ser experimentada: un 30% tiene menos de 10 años de ejercicio como docentes, el 36% tiene entre 11 y 20 años, y el 34% tiene 21 años o más de ejercicio de la profesión. Sin embargo, el cuestionario evidencia rotación de las plantas docentes en los establecimientos: el 53% (93) tienen menos de cinco años trabajando en el centro escolar donde se desempeñan en la actualidad, y un 36% tiene más de diez años de antigüedad en la escuela. Se preguntó también sobre su formación. El 86% tiene un grado de licenciatura y el 14% alcanzó el nivel de posgrado. El 58% (101 profesores) reportan haber recibido formación específica sobre la biblioteca escolar.

### Antigüedad como docente



### Formación

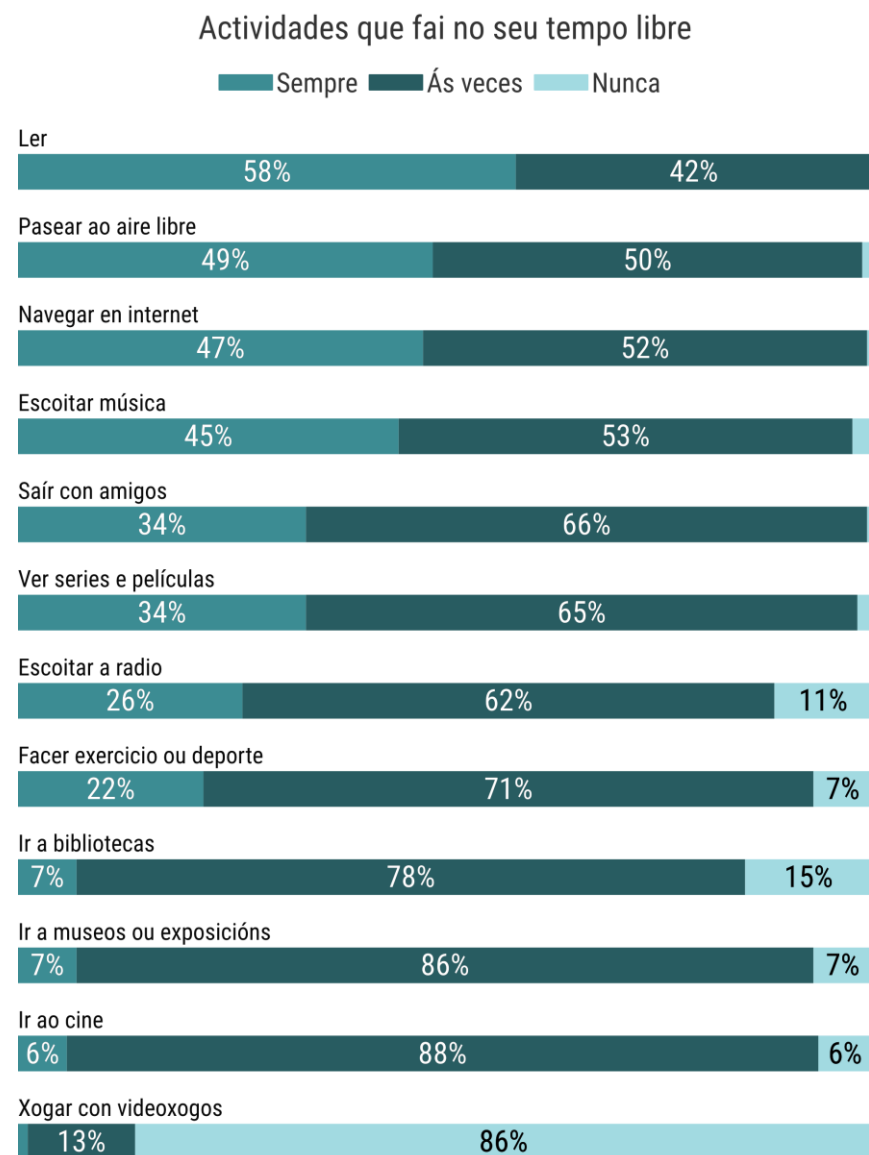


### Formación específica sobre o funcionamento da biblioteca escolar?



Cuadro 31. Descripción de la muestra de profesores (antigüedad docente, formación y formación específica en bibliotecas escolares).

En relación a las actividades que realizan en su tiempo libre, la más frecuente es leer (el 58% reporta hacerlo siempre), seguido de pasear (49%), navegar en internet (47%) y escuchar música (45%). Ver series y películas es una acción que el 34% reporta realizar siempre, porcentaje muy similar a los estudiantes (33%).

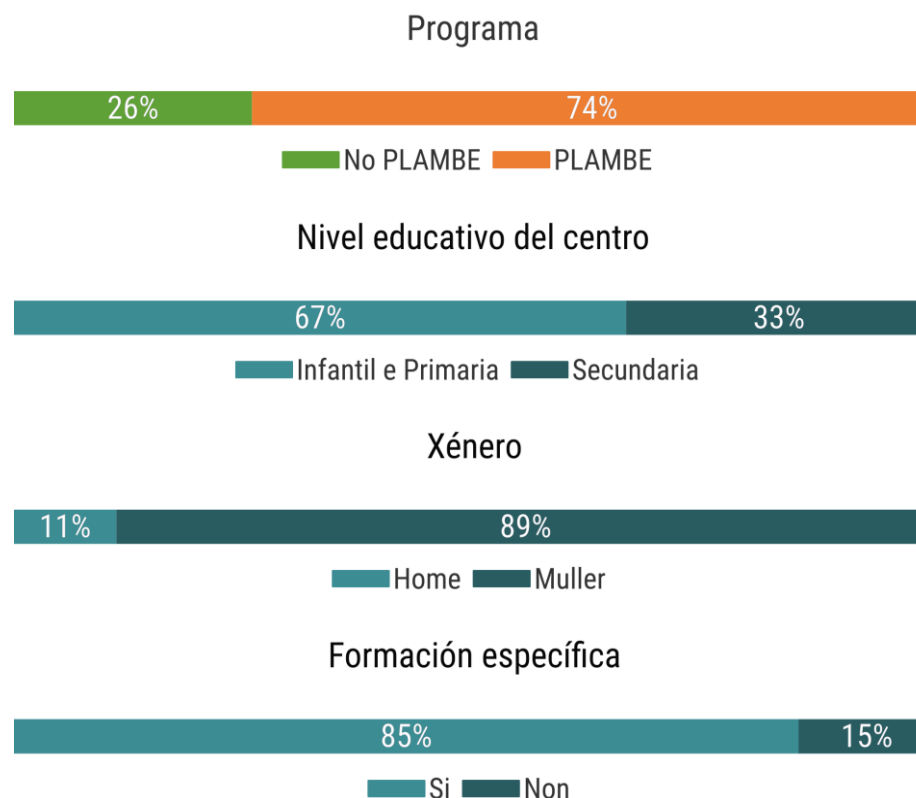


Cuadro 32. Actividades que hacen en el tiempo libre, según los profesores.

La relación con los medios y espacios culturales evidencia algunas diferencias entre los profesores y los estudiantes, vinculadas a su condición generacional. En cuanto a la visita a bibliotecas, parece ser una conducta relativamente frecuente para los distintos actores escolares. El 7% de los profesores reporta asistir siempre, idéntica cantidad que para los estudiantes; en cuanto a la asistencia esporádica, es la opción señalada por un 78% de los profesores y por el 62% de los estudiantes. Como se ve, es una práctica compartida. Es interesante que el 94% de los profesores señalan ir al cine siempre o algunas veces, no muy distante del 83% de los estudiantes que dicen lo mismo. En cambio, y de manera previsible, la práctica del videojuego define un corte generacional: mientras el 73% de los estudiantes reporta jugar siempre o a veces, solo el 14% de los profesores reconoce hacerlo con esa frecuencia. En forma similar, el 88% de los profesores señala escuchar radio siempre o a veces, porcentaje que cae al 47% en los estudiantes. La visita a los museos y exposiciones tiene un comportamiento equivalente, ya que, mientras solo el 7% de los profesores dice no asistir nunca a estos espacios, la no asistencia crece al 51% entre los estudiantes.

Por su parte, los cuestionarios a los responsables de las bibliotecas fueron respondidos por 27 colegas, de los cuales 20 trabajan en centros PLAMBE. De ellos, 18 (67%) trabajan en centros de Educación Infantil y Primaria, mientras que 9 trabajan en centros secundarios. La mayoría (55%) tiene entre 51 y 60 años, siendo 5 de ellos menores de 40 años, y solo en un caso mayor de 60 años; 24 de los 27 responsables son mujeres. Consistente con la edad de la muestra, 18 de los encuestados tienen 21 años o más de antigüedad como docentes. Sin embargo, solo seis tienen una antigüedad como responsables de biblioteca superior a diez años; la

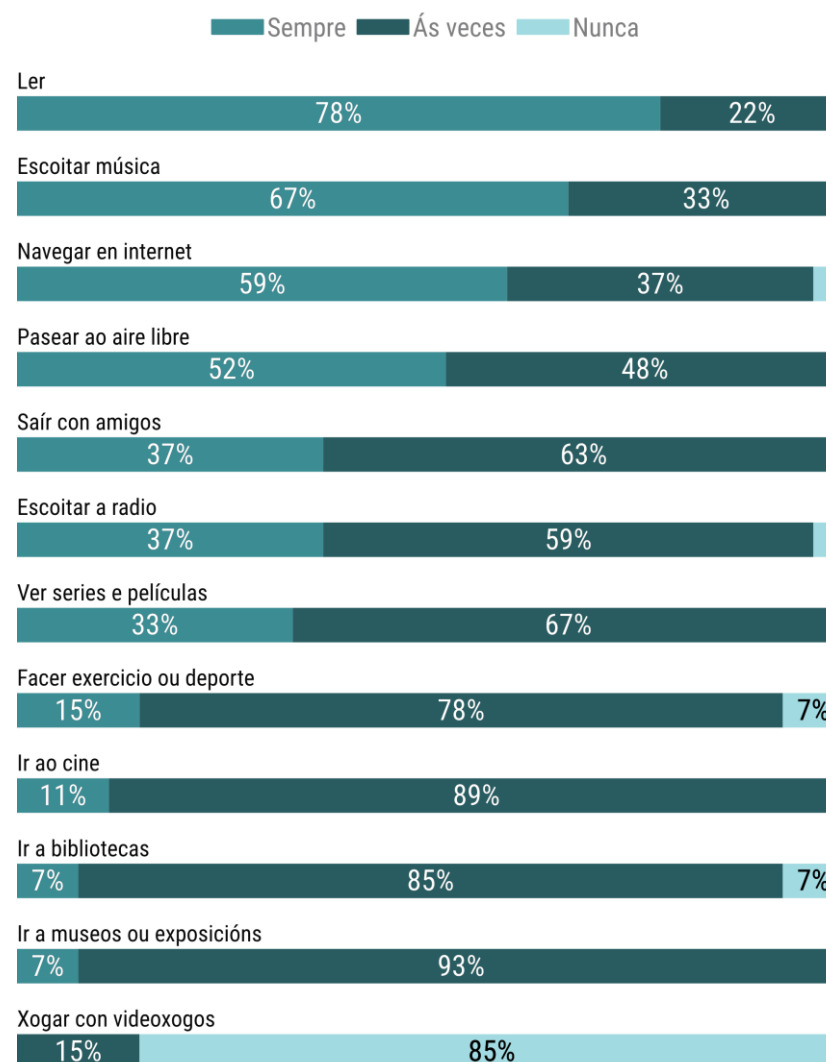
mayoría (11 casos) tiene menos de cinco años de trabajo en esa función. Todos los entrevistados tienen estudios universitarios (93%) o de posgrado (7%), y 23 han tenido formación específica para desempeñarse como bibliotecarios —es decir, hay tres bibliotecarios que han recibido formación aún sin trabajar en centros PLAMBE.



Cuadro 33. Descripción de la muestra de responsables de biblioteca (centro PLAMBE/no, nivel educativo del centro, género y formación específica en bibliotecas escolares).

Sobre las actividades en el tiempo libre, las elecciones son similares a las de los profesores, aunque con algunos matices significativos. La lectura aparece como una actividad que reportan realizar siempre (78%, con una diferencia de 20 puntos respecto a las preferencias de los profesores); en segundo lugar mencionan escuchar música (67%), en tercero navegar en internet (59%) y en cuarto lugar aparece pasear (52%). Puede verse un perfil de participación y consumo cultural más alto en los responsables que en los docentes y los alumnos: el 100% reporta ir siempre o a veces a museos y exposiciones y al cine, y un 92% dice asistir siempre o a veces a la biblioteca. Es llamativo que el 7% (2) de los responsables señala no asistir nunca a una biblioteca, y en un caso señalan no conectarse nunca a internet en su tiempo libre.

### Actividades que fai no seu tempo libre



Cuadro 34. Actividades que hacen en el tiempo libre, según los responsables de biblioteca.

En una mirada conjunta a los datos que brindan los cuestionarios, puede observarse que la muestra quedó orientada hacia los centros primarios PLAMBE. Los estudiantes tienen mayoritariamente entre 11 y 12 años, aunque cerca del 20% tienen entre 15 y 16 años; la representación de género es casi igualitaria entre varones y mujeres (solo tres se identificaron de forma no binaria), con un leve predominio de varones. La muestra de docentes está compuesta sobre todo por mujeres mayores de 40 años y con una antigüedad en el ejercicio de la profesión superior a 11 años, aunque el 53% tiene menos de cinco años en el centro en el que actualmente se desempeña. Un 14% de los profesores encuestados han realizado estudios de posgrado. Las personas responsables de biblioteca son también mayoritariamente mujeres, de edad superior al promedio de los profesores encuestados, y tienen una antigüedad docente superior a 21 años en el 67% de los casos; quizás por su pertenencia generacional, han realizado estudios de posgrado en menor proporción a los profesores que respondieron el cuestionario. Un elemento destacable es que, pese a la antigüedad docente de los responsables, el 41% tiene menos de cinco años de antigüedad como responsable de la biblioteca escolar.

Las diferencias en las actividades que realizan en su tiempo libre no ofrecen mayores sorpresas, con actividades como escuchar música, pasear al aire libre, baile, deportes y jugar videojuegos con más

prevalencia en los jóvenes, y más lectura y visita a espacios culturales en profesores y responsables. La navegación en internet en el tiempo libre es alta en todos los actores, pero la lectura de libros y revistas pasa de ser la primera elección como actividad habitual para profesores y responsables de biblioteca a ser la novena en orden de frecuencia para los estudiantes. Casi todos los actores reportan visitar de manera esporádica las bibliotecas, aunque un 32% de los estudiantes señala no ir nunca, porcentaje que se eleva al 51% para los museos o las exposiciones. Si bien puede considerarse que ese porcentaje se asocia a la edad de los estudiantes (que son mayoritariamente de centros primarios), cuando se vinculan estos perfiles con los cambios en las prácticas lectoras y culturales con las nuevas tecnologías, mencionados anteriormente, emergen interrogantes sobre la perdurabilidad de algunas actividades culturales en el uso del tiempo libre de las nuevas generaciones.

En el capítulo que sigue se presentarán las concepciones sobre la lectura que tienen los distintos actores escolares. ¿Qué sentidos y valores le otorgan a las prácticas lectoras? ¿Qué operaciones realizan con los textos? A continuación, se ofrecen algunos hallazgos en torno a estas preguntas.

# Concepciones sobre la lectura

La indagación sobre los valores y sentidos que se le otorgan a la lectura permite acercarse a ciertas posiciones y afectos culturales que tendrán relevancia para los usos y sentidos que se le otorguen a las bibliotecas.

Preguntar sobre la lectura implica siempre confrontarse con ciertas jerarquías culturales en torno a lo que se considera como lectura valiosa o legítima. Como dice Jesús Martín-Barbero, la lectura fue considerada muchas veces con una visión "monoteísta", casi sagrada, como una práctica individual que solo tenía valor si se hacía en ciertos soportes (los libros), en ciertos ambientes (destinados especialmente para ello) y en un tiempo exclusivamente dedicado a ello (Martín-Barbero, 2005). Esa visión, pese a que ha sido sometida a distintas críticas, sigue vigente en algunos ámbitos y puede tener impacto en las concepciones sobre la biblioteca, como se retomará en los capítulos siguientes.

Siguiendo a Roger Chartier, puede considerarse a la lectura como una práctica sociocultural e histórica «encarnada en gestos, espacios, costumbres» (Chartier, 1995, p. 108), que va más allá de la decodificación de signos lingüísticos.

La historia puede proveer perspectivas analíticas más incisivas sobre las prácticas culturales, ayudando a entender dinámicas de más largo plazo, con sus continuidades y transformaciones. La historia de las prácticas de lectura, llevada adelante por Roger Chartier (1995), Robert Darnton (1990), Anne-Marie Chartier (2004), entre muchos otros, muestra la importancia (y también la dificultad) de analizar algunas dimensiones para entender lecturas y lectores: qué se leía, quién leía, dónde y cuándo se leía.

Por ejemplo, el historiador Robert Darnton, en un sugerente trabajo que se llama «Primeros pasos hacia una historia de la lectura» (1990), señala que hay que reconsiderar la historia de las prácticas de lectura con un modelo conceptual distinto al de la visión *monoteísta* o *academicista* que ya se ha descrito. Para Darnton, la lectura no evolucionó en una sola dirección, ni fue una línea que avanzó en una frontera de *se lee/no se lee*. En una formulación que suscribirían hoy muchos didactas de la lengua, pero que en su momento fue revolucionaria, Darnton afirmó que la lectura tomó formas diferentes entre grupos sociales diferentes en momentos distintos. Los motivos por los que se lee han sido, y son, muchos. «Hombres y mujeres han leído para salvar sus almas, para mejorar sus costumbres, para reparar maquinaria, para seducir a sus amores, para aprender sobre el mundo, y simplemente para divertirse» (Darnton, 1990, p.166). Son estas prácticas las que hay que colocar en el centro de la indagación histórica y sociocultural.

Pero, a diferencia de algunas perspectivas que creen que la multiplicidad de prácticas lectoras es un fenómeno reciente, incluso producido por la era digital, Darnton señala que no podemos dar por sentado que en el pasado hubiera un único modo de leer. Al contrario, el trabajo con distintas fuentes históricas (listado de libros donados en los testamentos, listado de libros editados,

privilegios reales, difusión de la alfabetización, ferias anuales de libros, entre muchos otros) muestra que el panorama de las prácticas lectoras siempre fue heterogéneo, y que variaba según países, clases sociales, géneros, generaciones, comunidades religiosas, entre muchos otros aspectos.

Con la llegada de la escuela y la biblioteca, los historiadores coinciden en señalar que se centralizan las prácticas lectoras, y se organizan jerarquías muy claras de lecturas y lectores. Anne-Marie Chartier ha estudiado la historia de las prácticas escolares de lectura y escritura mostrando cómo fueron afirmándose ciertas prácticas sobre otras, a través por ejemplo de insistir sobre la *corrección* o adecuación de ciertas posiciones del cuerpo para la lectura (de pie o sentado derecho, en silencio, en voz alta para modelar la entonación), o de censurar o controlar los materiales de lectura (Chartier, 2004). A la vez, estas prácticas *correctas* o legítimas adquirieron un valor moral e intelectual: eran ellas las que denotaban al buen estudiante o al buen ciudadano.

Considerando estos trabajos, la analista argentina Valeria Sardi recomienda tomar en cuenta, para el estudio de las prácticas lectoras, «las modalidades e intensidades de lectura, la diversidad de soportes, la relación con otros consumos culturales, las redes de prácticas y modos de acceso a la lectura, las formas en que los textos les llegan a los lectores» (Sardi, 2014, p. 68). Quienes se quejan del declive de la lectura y los lectores cristalizan ciertas prácticas que surgieron en cierto momento histórico y en contextos determinados, y las vuelven equivalentes al conjunto de acciones y sentidos que realizamos los seres humanos con el lenguaje verbal escrito.

En una línea similar, la francesa Anne-Marie Chartier (2004) plantea interrogantes sobre lo que dicen las encuestas sobre lectura y los diagnósticos tremendistas que proponen. Chartier encuentra que suelen sub-reportarse muchas prácticas lectoras a las que no se considera *memorables* o dignas de ser contadas, como los estudiantes que dicen *no leer* aunque estudien para la escuela. Chartier señala que las lecturas furtivas, efímeras, cotidianas, muchas veces no parecen tener relevancia en el recuento de las acciones propias a otros. Bartlett y Holland (2002) también encuentran algo similar en adultos con poca alfabetización en el norte de Brasil: aun cuando hayan sido alfabetizados con métodos freirianos, siguen operando con categorías que niegan y discriminan ciertas prácticas lectoras, y que los relegan, en tanto adultos poco letrados, a una posición subordinada e inferiorizada.

Conscientes de estas dificultades de las formas de relevamiento sobre las prácticas lectoras y sus concepciones, que reproducen las jerarquías existentes, en el cuestionario elaborado para esta investigación se buscó recoger un conjunto de concepciones a partir de preguntar sobre las prácticas cotidianas.

Utilizando una escala de Likert de 5 grados (*muy de acuerdo* a *muy en desacuerdo*), se preguntó a estudiantes, profesores y

responsables de biblioteca sobre sus prácticas de lectura. Se les presentaron a los encuestados trece enunciados sobre el valor de la lectura y sobre los modos de lectura que les son habituales, y se les solicitó su grado de acuerdo o desacuerdo con esos enunciados.



Una primera aproximación a sus respuestas puede encontrarse en el cuadro siguiente:

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
Ler e escribir son fundamentais para progresar na vida	88%	98%	100%	8%	1%	0%	3%	1%	0%
Ler e escribir son importantes para comunicarse e participar en sociedade	90%	99%	100%	6%	1%	0%	3%	0%	0%
Gústame que na clase se lea en voz alta e para todos	64%			22%			13%		
Ler e escribir son prácticas divertidas e pracenteiras	64%	97%	100%	22%	3%	0%	13%	0%	0%
Ademais dos materiais de estudo, leo libros e revistas con frecuencia	68%	93%	100%	19%	6%	0%	11%	1%	0%
Cando leo para estudar, subliño e comento o texto	75%	90%	78%	13%	5%	15%	12%	5%	7%
Teño o meu espazo favorito para ler o que me gusta (na casa, na biblioteca, nun café)	66%	68%	89%	18%	25%	7%	14%	7%	4%
Leo cando me desprazo no transporte público	29%	50%	59%	22%	26%	30%	44%	20%	11%
Mentres leo, é habitual que busque información de ampliación en internet	30%	47%	52%	22%	31%	19%	42%	21%	29%
Gústame que me lean	38%			27%			28%		
Habitualmente leo oíndo música	25%	21%	30%	20%	29%	26%	50%	50%	44%
Nas redes sociais lense poucas cousas interesantes/relevantes	24%	27%	11%	27%	36%	37%	42%	35%	44%
Podo ler e chatear ao mesmo tempo	15%	8%	0%	13%	11%	22%	62%	77%	74%
Comparto en redes sociais o que estou facendo con frecuencia	12%	7%	7%	15%	15%	30%	66%	71%	59%
Ler paréceme aburrido e prefiro facer outras cosas	20%	6%	0%	20%	2%	0%	55%	81%	85%

Cuadro 35. Percepciones de los actores escolares sobre valores y prácticas de lectura.

Para el análisis, los enunciados se han organizado en tres grupos: los que piden tomar posición sobre el valor de la lectura; los que preguntan sobre modos y espacios de lectura; y los que indagan sobre las prácticas de lectura con medios digitales.

En relación con el primer grupo de enunciados que piden tomar posición sobre el valor de la lectura, puede verse que los actores escolares acuerdan mayoritariamente con dos frases: “leer y escribir son fundamentales para progresar en la vida” y “leer y escribir son importantes para comunicarse y participar en la sociedad”. Los énfasis, sin embargo, son distintos: mientras los responsables de biblioteca y los profesores están muy de acuerdo con la primera frase en un 100% y 98% respectivamente, lo están en un 88% los

estudiantes. Para los estudiantes, la afirmación del valor de la lectura para la comunicación y la participación es la opción más elegida (90%). Esta elección puede estar, de un modo u otro, influida por las distintas prácticas de que impulsan los programas de la Asesoría, por el movimiento de clubes de lectura y otras actividades donde experimentan la posibilidad de intercambiar, compartir, debatir, crear un lenguaje común y unos referentes colectivos alrededor de la lectura. Por su parte, la difusión de didácticas de la lengua y la lectura de orientación pragmática y socio-cultural, que ponen de relieve la importancia de las prácticas lingüísticas cotidianas para el aprendizaje de la lectoescritura, puede igualmente estar incidiendo en este aspecto.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
Ler e escribir son fundamentais para progresar na vida	88%	98%	100%	8%	1%	0%	3%	1%	0%
Ler e escribir son importantes para comunicarse e participar en sociedade	90%	99%	100%	6%	1%	0%	3%	0%	0%
Ler e escribir son prácticas divertidas e pracenteirias	64%	97%	100%	22%	3%	0%	13%	0%	0%
Ler paréceme aburrido e prefiro facer outras cosas	20%	6%	0%	20%	2%	0%	55%	81%	85%

Cuadro 36. Percepciones sobre el valor y los afectos hacia la lectura.

En este mismo grupo se ubican otros dos enunciados que vinculan la lectura con la diversión o el aburrimiento: “leer y escribir son prácticas divertidas y placenteras” y “leer me parece aburrido y prefiero hacer otras cosas”. Esta es una clave interpretativa que ha sido impulsada por las industrias del entretenimiento y por nuevas pedagogías que colocaron la demanda de entretener como objetivo pedagógico. La primera frase, que destaca la diversión y el placer de leer, es respaldada por el 100% de los responsables y el 97% de los profesores, que señalan estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con ella. Esto contrasta con la opinión de los alumnos, quienes están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esa frase solo en el 64% de los casos. De manera consistente, el enunciado que denuncia a la lectura como aburrida es rechazado por el 85% de los responsables y el 81% de los profesores, pero solo por el 55% de los estudiantes. Lo que puede observarse en relación al par diversión/aburrimiento es la mayor penetración de los discursos del entretenimiento entre los jóvenes. Puede vincularse ese par con un modelo de lector que la analista argentina Valeria Sardi identifica como leer por placer o por entretenimiento. Para Sardi, los jóvenes «cuando leen un libro no ingresan en el templo de la cultura, sino que disfrutan tal como disfrutan de otros entretenimientos» (2014, p. 75). Siguiendo ese modelo, las prácticas lectoras para un grupo importante de estudiantes no alcanzan a divertirlos o entretenerlos, y un grupo significativo de estudiantes (20%) acuerda con la afirmación de que la lectura es aburrida. Antes que abogar por intentar hacer de la lectura algo entretenido, habría que buscar problematizar qué se entiende por entretenimiento y en qué serie de prácticas culturales se lo define —¿quizás en los videojuegos o en YouTube?—.

En relación al segundo grupo de enunciados, estos refieren a los *modos y espacios de lectura*, y no piden confirmar valores sino prácticas. Un primer enunciado menciona contenidos y soportes de la lectura: “además de materiales de estudio, leo libros y revistas con frecuencia”. El 68% de los estudiantes menciona estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta frase, cifra que se eleva al 93% para los profesores y al 100% de los responsables de biblioteca. Puede verse una continuidad entre los valores y afectos asociados a la lectura y la práctica de leer libros y revistas con frecuencia. Por ejemplo, para el caso de los estudiantes, es similar la proporción que está de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado “leer y escribir son prácticas divertidas y placenteras” (64%) y el porcentaje que reporta la lectura de libros y revistas con frecuencia (68%).

Se preguntó también sobre la lectura para el estudio, pidiendo el grado de acuerdo o desacuerdo en relación al enunciado “cuando leo para estudiar, subrayo y comento el texto”, que es una práctica habitual para la lectura académica o escolástica. El 90% de los profesores y el 75% de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Los responsables de biblioteca, llamativamente, se acercaron más a los estudiantes que a los profesores, manifestando su acuerdo en un 78%, lo que podría llevar implícita una concepción de la biblioteca más diversificada en las actividades y los recursos (multi-biblioteca) como se promueve desde la Asesoría de Bibliotecas Escolares.

	Moi de acordo / De acordo			Neutro			En desacordo / Moi en desacordo		
	Est.	Prof.	Resp.	Est.	Prof.	Resp.	Est.	Prof.	Resp.
Ademais dos materiais de estudo, leo libros e revistas con frecuencia	68%	93%	100%	19%	6%	0%	11%	1%	0%
Cando leo para estudar, subliño e comento o texto	75%	90%	78%	13%	5%	15%	12%	5%	7%
Gústame que me lean	38%			27%			28%		
Gústame que na clase se lea en voz alta e para todos	64%			22%			13%		
Teño o meu espazo favorito para ler o que me gusta (na casa, na biblioteca, nun café)	66%	68%	89%	18%	25%	7%	14%	7%	4%
Leo cando me desprazo no transporte público	29%	50%	59%	22%	26%	30%	44%	20%	11%
Habitualmente leo oíndo música	25%	21%	30%	20%	29%	26%	50%	50%	44%

Cuadro 37. Percepciones de los actores escolares sobre los modos y los espacios de la lectura.

Incluimos en la encuesta dos enunciados pensando en las prácticas infantiles y escolares: “me gusta que me lean” y “me gusta que en clase se lea en voz alta y para todos”. Estos enunciados solo fueron preguntados a los estudiantes. Es significativo que un 38% de los estudiantes manifestó su acuerdo con la primera frase y un 64% con la segunda frase. En el segundo caso, hay una preferencia por un modo de lectura colectiva, una actividad social que reúne soportes de lectura con cuerpos y voces, que, aunque ha sido criticado como tradicional y poco productivo didácticamente, parece tener adhesión entre los estudiantes. Puede señalarse que esta valoración se conecta con la historia de la lectura, que muestra que estas escenas de lectura en voz alta eran habituales en espacios populares como los talleres de artesanos, establos y tabernas, o en los grupos que se juntaban alrededor de una chimenea (Darnton, 1990). La idea de la lectura silenciosa, individual, privada, no siempre fue la más difundida, y puede verse que la escena de lectura colectiva en voz alta sigue teniendo su persistencia en las aulas.

Otro grupo de enunciados indagaron sobre los espacios de la lectura, buscando captar la ecología de las prácticas lectoras y su interacción con artefactos y lugares. Uno de los enunciados decía: “tengo mi espacio favorito para leer lo que me gusta”. Esta frase no concitó los niveles de adhesión de otros enunciados; manifestaron estar de acuerdo o muy de acuerdo el 66% de los estudiantes, el 68% de los profesores y el 89% de los responsables de biblioteca. Preguntamos también sobre la lectura en movimiento, lecturas quizás furtivas o interrumpidas, a través del enunciado: “leo cuando me desplazo en el transporte público”. Estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo el 59% de los responsables, el 50% de los profesores, y solamente el 29% de los estudiantes. En ese porcentaje relativamente bajo pueden estar influyendo distintos elementos: el no haberse todavía afirmado como lectores en distintos territorios y, en línea con lo señalado por Anne-Marie Chartier (2004), no reconocer la lectura fugaz y furtiva en los dispositivos digitales como parte de las prácticas lectoras memorables.

En una línea similar a los enunciados anteriores, se preguntó sobre el vínculo entre la lectura y otras actividades que demandan otros sentidos. La frase “habitualmente leo oyendo música” suscitó el acuerdo de apenas el 25% de los estudiantes, el 21% de los profesores y el 30% de los responsables de biblioteca. Probablemente esté operando en estas respuestas la idea de una lectura que requiere concentración, y se estén subestimando las operaciones de lectura en las pantallas, pero eso debería profundizarse en otras investigaciones.

Finalmente, el tercer grupo de enunciados se detuvo en *las prácticas de lectura con medios digitales*. Hay consenso en distintas investigaciones en considerar que las nuevas ecologías de medios transforman las prácticas lectoras. Entre otras modificaciones, puede mencionarse el que la relación entre formas orales y formas escritas se vuelve más borrosa con la expansión de textos provisionales y efímeros, como los mensajes instantáneos o los blogs; crece la

importancia de los iconos o signos como los emoticonos o las fotografías como lenguaje de la comunicación, y en general de todos los lenguajes visuales y orales; se lee y escribe en plataformas portátiles o fijas, con múltiples pantallas, con menor fijación y estabilidad que la página impresa (Kalman y Street, 2009; Kress, 2005; Walsh, 2008). Las prácticas de lectura se vuelven más plurales y fugaces: predomina el *zapping*, el *linkear* de un texto a otro, el leer mientras se escucha música o se navega en internet, el leer en la vía pública. La escritura pierde también su gravedad y peso como inscripción privilegiada, y se vuelve mucho más frecuente grabar mensajes o sacar fotos que escribir textos largos; la ortografía importa menos que la capacidad de conmovir o de generar una adhesión emocional inmediata. Pero también surge una nueva literatura que experimenta con los chats y los tuits, y se experimenta con selfies y memes para producir nuevas producciones y géneros artísticos.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
Mientras leo, é habitual que busque información de ampliación en internet	30%	47%	52%	22%	31%	19%	42%	21%	29%
Podo ler e chatear ao mesmo tempo	15%	8%	0%	13%	11%	22%	62%	77%	74%
Comparto en redes sociais o que estou facendo con frecuencia	12%	7%	7%	15%	15%	30%	66%	71%	59%
Nas redes sociais lense poucas cousas interesantes/relevantes	24%	27%	11%	27%	36%	37%	42%	35%	44%

Cuadro 38. Percepciones de los actores escolares sobre prácticas de lectura con medios digitales.

¿Cómo se valoran estas nuevas prácticas y cuánto se ejercitan en la vida cotidiana? Podemos ubicar cuatro enunciados en este grupo. En relación con el enunciado “mientras leo, es habitual que busque información de ampliación en internet”, una práctica de construcción de hiperlinks o de experiencia aumentada, llamativamente, o quizás no tanto, son los adultos de la escuela quienes más están de acuerdo con esa afirmación y por lo tanto reportan hacerlo con frecuencia. Mientras que el 47% de los profesores y el 52% de los responsables manifiestan su acuerdo, solo el 30% de los estudiantes dice buscar información en internet mientras lee. En cambio, el 42% de los estudiantes dice no hacerlo, a diferencia del 21% de los profesores y el 29% de los responsables. Esto puede vincularse a varios aspectos de las nuevas prácticas lectoras. Por un lado, es probable que combinar soportes y abrir búsquedas alternativas o ampliatorias requiera una mayor competencia lectora y sea más factible hacerlo en la adultez, o al menos después de un trayecto formativo de nivel universitario. Por otro lado, quizás las prácticas lectoras de los jóvenes tiendan a la simplificación y no a la búsqueda de profundizaciones. En cualquier caso, estos hallazgos señalan la importancia de promover prácticas de lectura más complejas y buscando el contraste para que las posibilidades de los gigantescos archivos digitales sean mejor utilizadas.

Se preguntó también por el acuerdo o desacuerdo con la frase “puedo leer y chatear al mismo tiempo”. En este caso, la respuesta fue más homogénea: manifestaron su desacuerdo el 62% de los estudiantes, el 77% de los profesores y el 74% de los responsables. Nuevamente puede verse aquí en operación una concepción de la lectura que no incluye la interacción en el chat como práctica lectora y de escritura. Los actores respondieron de modo similar a la afirmación: “comparto con frecuencia en redes sociales lo que estoy

haciendo”. Todos los grupos encuestados manifestaron su desacuerdo, en un rango que abarcó al 66% de los estudiantes, el 71% de los profesores y el 59% de los responsables.

Finalmente, se preguntó por la valoración respecto a los contenidos de las redes sociales, tomando una afirmación que contenía un juicio negativo: “en las redes sociales se leen pocas cosas interesantes y relevantes”. Tendencialmente, los tres actores estuvieron en desacuerdo con esta afirmación, aunque sin una mayoría clara. Para el 42% de los estudiantes, el 35% de los profesores y el 44% de los responsables este enunciado no es motivo de adhesión. Sin embargo, cabe notar que el 24% de los estudiantes, el 27% de los profesores y el 11% de los responsables estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con la valoración negativa de las redes sociales.

El panorama que emerge de estas concepciones contiene matices cuya importancia hay que reconocer. Hay un acuerdo general sobre el valor de la lectura, con mayor peso en los profesores y las personas responsables de la biblioteca, pero también notorio entre los estudiantes. Sin embargo, en esa valoración puede verse el peso que tiene para los estudiantes la demanda de que la lectura sea entretenida y placentera, que adhiere a nuevos discursos sobre la lectura pero también a la lógica de las industrias del entretenimiento.

Pero esa adhesión no es total, y no parece reflejarse en las propias prácticas de lectura. Pueden recuperarse, para contrastarlo con lo que se puede ver en las respuestas a estos cuestionarios, las observaciones que realiza Valeria Sardi (2014) sobre las prácticas juveniles de lectura. Para Sardi, la lectura es vivida «como una experiencia sin matices elitistas ni restricciones, como una circunstancia más de sus vidas» (Sardi, 2014, p. 69). La lectura digital se caracteriza por ser una «lectura discontinua, que busca, a

partir de palabras clave o rúbricas temáticas, el fragmento textual del cual quiere apoderarse (un artículo en un periódico, un capítulo de un libro, una información en una web site) sin que sea percibida la identidad y la coherencia de la totalidad textual que contiene ese elemento» (Sardi, 2014, p. 73). La facilidad para moverse entre distintos formatos y dispositivos ayuda a que no se establezcan «rasgos de distinción o prestigio de unos materiales de lectura con respecto a otros» (Sardi, 2014, p. 74). El *zapping*, el *linkear* de un texto a otro, el leer mientras se escucha música o se navega en internet, el leer en la vía pública, son para ella elementos auspiciosos de prácticas más plurales de lectura.

Sardi caracteriza a las prácticas de lectura de los jóvenes como *fronterizas*, «en el sentido de fragmentarias, salteadas, discontinuas, interrumpidas, no lineales, entrecortadas, que avanzan sobre las modalidades de la lectura institucionalizada y legitimada socialmente para imponer nuevos modos de leer, nuevos vínculos con la cultura escrita donde se privilegia la lectura comunitaria y el vínculo con los otros, la diversidad de soportes, géneros y temáticas, como así también la irreverencia y la subversión del estatuto de la lectura como experiencia sagrada y elitista» (Sardi, 2014, p. 81).

Un aspecto que menciona Sardi puede pensarse en relación a lo que se observó en los modos y espacios de la lectura. Quizás el hallazgo más sorprendente es la valoración de la lectura en voz alta en el salón de clase por parte de los estudiantes, que parece ir en la dirección contraria a la individualización de las pantallas. Se le otorga importancia a la voz y al cuerpo, a la escena colectiva, que quizás tenga algo de ritual. ¿Es esta una forma de lectura comunitaria? Probablemente. Pero también podemos destacar que no aparece de manera clara la idea de un lector fugaz, que lee en el transporte público mientras se desplaza o bien lee oyendo música.

Parece haber cierta persistencia de formas más *tradicionales* de lectura que requieren cierta concentración, y menos *zapping* y *linkeo* de lo que supone Sardi.

Esto puede observarse con más claridad en las preguntas que buscaron indagar sobre las prácticas con medios digitales. En ellas pueden señalarse elementos coincidentes con el punto anterior: en la mayor parte de los casos, los jóvenes no leen ampliando la información en internet, mientras que los adultos lo hacen en mayor medida; no se lee y se chatea (aunque esa exclusión diga mucho sobre la concepción de lectura que se tenga), ni se reconoce compartir con frecuencia en las redes sociales lo que se hace. La visión de las redes sociales y sus contenidos es ambivalente, con un ligero predominio de una perspectiva más positiva.

Para cerrar este capítulo, creemos que estas concepciones de la lectura muestran las posiciones de los actores sobre su valor y sus características, dejando abiertos varios interrogantes sobre la efectiva ampliación de la visión sobre las prácticas lectoras y sus sentidos. Creemos que esa renovación de las concepciones de lectura está aún a mitad del camino: se alcanza a ver su importancia, pero queda muchas veces subsumida en la demanda de hacer la lectura placentera sin adentrarse en su importancia para enriquecer la experiencia del mundo y la posibilidad de proyectarse como sujetos autónomos.

A manera de hipótesis, cabría pensar si el paradigma comunicativo de la lengua y la exigencia de que la lectura sea placentera y divertida pueden estar operando contra la importancia de otro tipo de operaciones con los textos. Dice Alessandro Baricco: «La idea de que entender y saber signifique penetrar a fondo en lo que estudiamos, hasta alcanzar su esencia, es una hermosa idea que

está muriendo: la sustituye la instintiva convicción de que la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria, de que no está escondida en el fondo, sino dispersa en la superficie, de que no reside en las cosas, sino que se disuelve por fuera de ellas, donde realmente comienzan, es decir, por todas partes» (Baricco, 2008, p. 111). Por eso la importancia de los verbos con que se habla del conocimiento en estas nuevas plataformas: navegar, surfear. «Superficie en vez de profundidad, viajes en vez de inmersiones, juego en vez de sufrimiento» (ídem). Baricco es consciente de que la *lectura profunda* surgió en cierto momento histórico, tuvo también un carácter excluyente de otras prácticas, y quizás tienda a desaparecer en el futuro. Pero no deja de ser importante preguntarse sobre qué se gana y qué se pierde; o en todo caso, cuestionarse si no vale la pena insistir, aunque sea en minoría, en que merece un esfuerzo producir otro tipo de operaciones con los textos e imágenes, detenerse, compartir reflexiones más largas, salirse de la adhesión o rechazo inmediato que promueven muchas plataformas digitales.

En este punto, es interesante traer una reflexión que mueve a ser cautos respecto a los avances que suponen las nuevas tecnologías para la democratización de la cultura. Hace pocos años, la pedagoga italiana Anita Gramigna señaló que en estas nuevas condiciones pueden producirse operaciones interesantes de lectura si se posee «la conciencia de la valencia metacognitiva del multimedia, y si [el usuario] sabe orientar la propia investigación de forma crítica en la catarata de informaciones a las que tiene acceso» (Gramigna, 2007, p.103). Pero si eso no sucede, hay un riesgo amplio «de empobrecimiento cultural, desorganización, superficialidad en las estrategias cognitivas» (ídem). Es un riesgo presente, frente al cual

las bibliotecas escolares pueden aportar formas de trabajo con los textos y con los distintos soportes que insistan en ampliar el mundo y enriquecer las prácticas lectoras.

En el capítulo que sigue, se analizarán los reportes sobre los usos y prácticas de los actores en la biblioteca escolar. Como fue señalado previamente, los imaginarios se asocian, en distinto grado, a la experiencia sostenida por los sujetos. ¿Cuáles son esas experiencias en los centros escolares? ¿Y cómo se organizan para cada actor?



## Prácticas y usos de la biblioteca escolar

En el cuestionario a los actores escolares, se incluyeron cuatro reactivos para indagar sobre la frecuencia de la visita a la biblioteca y las actividades realizadas en ella. En otras preguntas se indagó sobre sus concepciones y sobre los afectos e imágenes con las que las identifican.

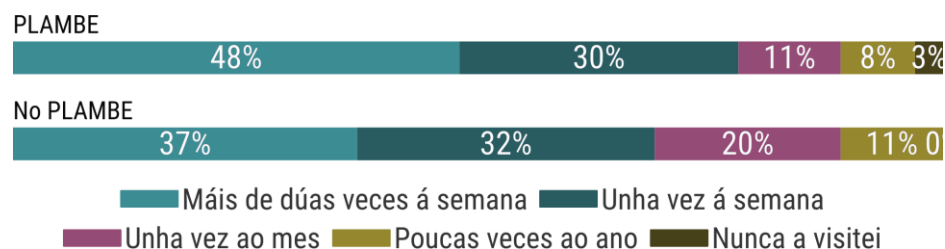
En relación a las visitas a la biblioteca escolar, puede verse en el siguiente cuadro una frecuencia de dos o más veces en el 46% de los estudiantes y el 59% de los profesores. Esto habla de una presencia significativa en la vida de los centros escolares.

	DOS O MÁS VECES EN SEMANA	UNA VEZ A LA SEMANA	UNA VEZ AL MES	POCAS VECES O NUNCA
Estudiantes	46%	30%	12%	11%
Profesores/as	59%	28%	7%	6%

Cuadro 39. Frecuencia de las visitas a la biblioteca según actor escolar.

Esta información puede analizarse distinguiendo a los estudiantes que asisten a centros PLAMBE. Es notoria la mayor frecuencia para las escuelas PLAMBE.

### Con que frecuencia visita a biblioteca escolar?

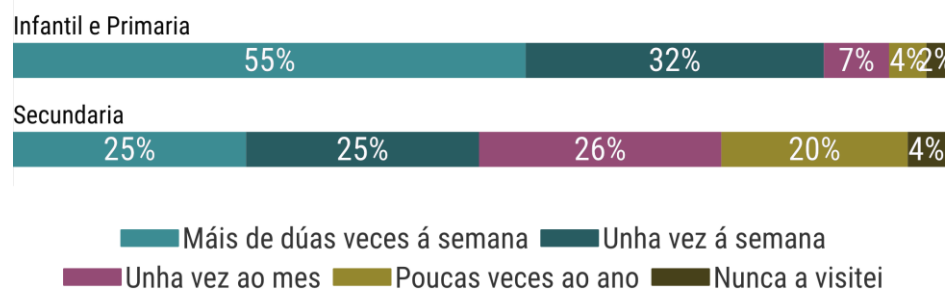


Cuadro 40. Frecuencia de las visitas a la biblioteca escolar por parte de los estudiantes, según escuelas PLAMBE y no PLAMBE.

En este caso, puede observarse que los centros de Educación Primaria parecen tener un trabajo más intenso con la biblioteca: mientras que el 87% de los estudiantes de Educación Primaria van al menos una vez a la semana a la biblioteca, en el caso de los estudiantes secundarios lo hacen en un 50%. Asimismo, es notoria la proporción de estudiantes de Educación Secundaria (4%) que nunca la visitaron.

Se indagó también sobre las actividades que se realizan con mayor frecuencia: “¿Qué se hace en la biblioteca?”. Se les preguntó a los responsables y a los profesores sobre los usos que realizan con los estudiantes, y a los estudiantes sobre sus propias prácticas. Estas miradas cruzadas permiten ver los puntos de coincidencia de los distintos actores, así como algunos usos que pasan desapercibidos o son poco valorados por los adultos pero sin embargo sí son rescatados por los estudiantes.

### Con que frecuencia visita a biblioteca escolar?



Cuadro 41. Frecuencia de las visitas a la biblioteca escolar por parte de los estudiantes, según nivel educativo.

	SEMPRE		ÁS VECES		NUNCA	
	EST.	RESP.	EST.	RESP.	EST.	RESP.
Consultar libros e outros materiais	34%	63%	53%	30%	13%	7%
Consultar información en internet	13%	30%	54%	59%	33%	11%
Ler libros (novelas, contos etc.)	31%		43%		27%	
Visionar ou escoitar materiais audiovisuais (vídeos, CD audio, DVD...)	8%	11%	36%	56%	56%	33%
Facer deberes e estudar con apuntamentos	33%	37%	47%	37%	20%	26%
Asistir a actividades programadas (exposicións, encontros con autores...)	33%		47%		19%	
Acudir a actividades de formación (novas tecnoloxías, robótica ou radio, aprender a buscar información etc.)	18%	56%	50%	44%	32%	0%
Coller libros ou materiais en préstamo	38%	89%	46%	11%	16%	0%
Buscar libros para préstamo		89%		11%		0%
Traballar co meu ordenador	15%		31%		54%	
Utilizar os ordenadores para preparar traballos	19%		41%		39%	
Xogar cos ordenadores, chatear, enviar e recibir correos electrónicos	8%		21%		70%	
Desconectarme e ter un anaco de paz	27%	26%	46%	63%	27%	11%
Encontrarme con outras personas	33%	33%	44%	56%	23%	11%

Cuadro 42. Actividades que realizan en la biblioteca escolar los estudiantes, según autopercepción y percepción de los responsables.

En relación con los primeros, los reportes de los actores sobre los usos estudiantiles coinciden en varios puntos. En primer lugar, a la biblioteca se va a tomar libros en préstamo: es la primera opción en el reporte de todos los actores. La consulta de libros u otros materiales es la segunda opción para profesores y responsables de biblioteca, pero para los estudiantes el segundo uso más señalado tiene que ver con hacer deberes y estudiar en la biblioteca, y asistir a actividades programadas como exposiciones o encuentros con autores. Estas dos prácticas tienen cualidades distintas: mientras que la primera —el estudio y hacer deberes—, se vincula a un uso

autónomo, más auto-organizado, en la segunda se trata de una iniciativa institucional, que parece ligeramente más memorable para los estudiantes que para los adultos de la escuela.

Estos datos son consistentes con lo que reportan los profesores sobre qué les proponen hacer a sus estudiantes: el 77% de los docentes encuestados indica que nunca los lleva a hacer sus deberes a la biblioteca, y un 48% señala llevarlos para hacer actividades programadas (con una frecuencia semanal o mensual).

	SEMANAL		MENSUAL		TRIMESTRAL		UNHA VEZ AO CURSO		NUNCA	
Consultar documentos na sala	45	26%	29	17%	30	17%	30	17%	41	23%
Consultar información en internet	23	13%	28	16%	15	9%	20	11%	89	51%
Ler na sala (novelas, contos, poesía, diarios...)	58	33%	38	22%	29	17%	9	5%	41	23%
Visionar ou escoitar materiais audiovisuais	19	11%	35	20%	40	23%	21	12%	60	34%
Facer os deberes e estudar con apuntamentos	4	2%	11	6%	17	10%	8	5%	135	77%
Asistir a actividades programadas (exposicións, encontros con autores, hora do conto...)	24	14%	60	34%	52	30%	15	9%	24	14%
Asistir aos programas especiais da biblioteca	26	15%	56	32%	47	27%	15	9%	31	18%
Realizar préstamo	82	47%	30	17%	15	9%	8	5%	40	23%
Traballar cada estudante co seu propio ordenador	5	3%	15	9%	8	5%	12	7%	135	77%
Utilizar os ordenadores para preparar traballos escolares	19	11%	21	12%	26	15%	15	9%	94	54%
Xogar cos ordenadores, participar en chats ou enviar e recibir correos electrónicos	7	4%	10	6%	11	6%	12	7%	135	77%

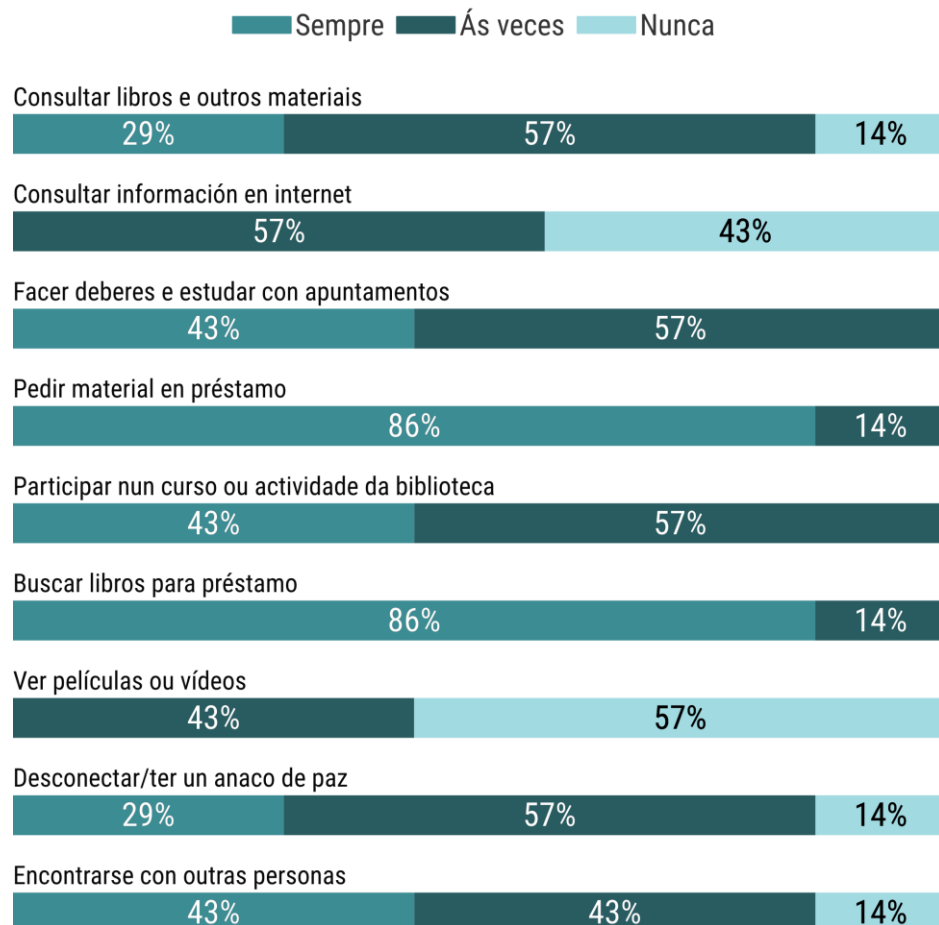
Cuadro 43. Frecuencia de las actividades en la biblioteca por parte de los profesores.

Los estudiantes también señalan que van a encontrarse con otras personas o a desconectarse y encontrar “un poco de paz”, algo que es también identificado por los adultos como una actividad frecuente, y que aparece muy valorada por los responsables en los imaginarios sobre la biblioteca (ver apartado siguiente). La biblioteca parece actuar como un punto de encuentro social, un lugar que permite ciertas interacciones liberadas de otras lógicas (López Avedoy, 2016), que organiza actividades de encuentro con la cultura y con otros sujetos.

La comparación de actividades entre actores en centros PLAMBE y no PLAMBE arroja elementos muy significativos para ver los efectos de la política pública. Tomamos a los responsables de bibliotecas como informantes clave para analizar estas diferencias.

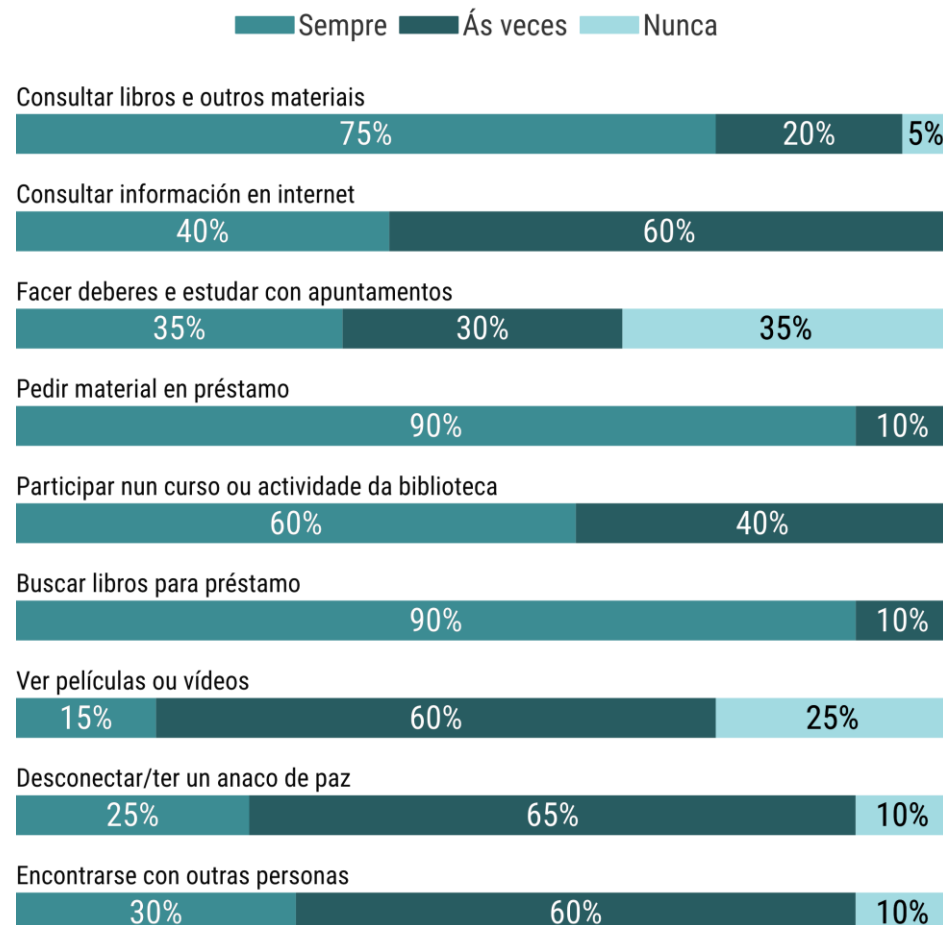
### Motivos polos que os usuarios asisten á biblioteca escolar?

No PLAMBE



### Motivos polos que os usuarios asisten á biblioteca escolar?

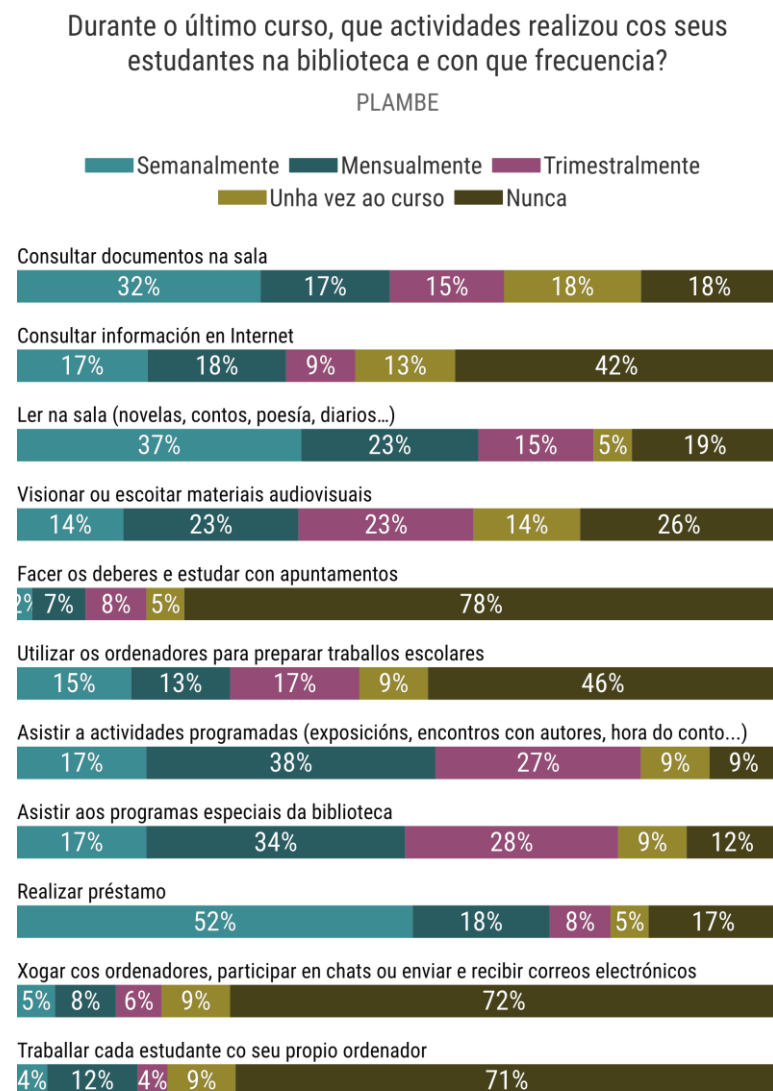
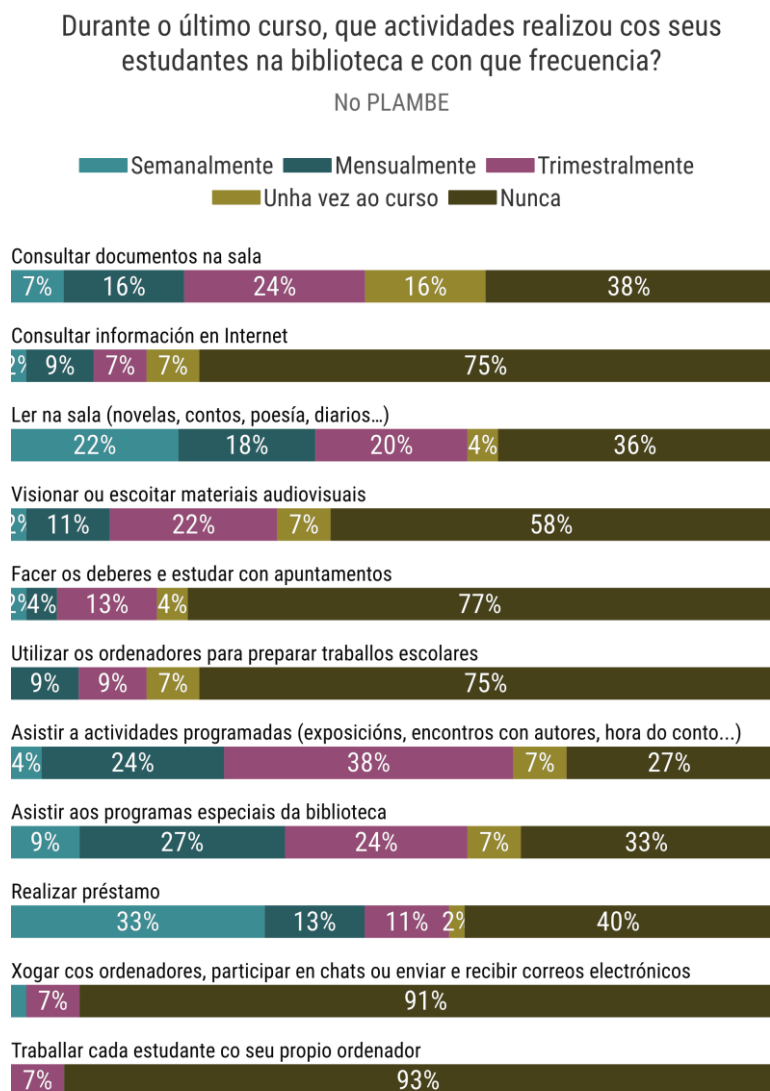
PLAMBE



Cuadro 44. Motivos por los que asisten a la biblioteca escolar los estudiantes, según percepción de las personas responsables.

La presencia y diversidad de actividades muy frecuentes es notoria en el caso de los centros PLAMBE, que en el cuadro anterior se puede ver en el predominio del verde en estos centros así como una menor presencia del color azul, actividades nunca realizadas. Los centros PLAMBE aparecen como lugares donde se va a consultar libros y otros materiales, se consulta información en internet, se participa en cursos o actividades de la biblioteca y se ven películas y

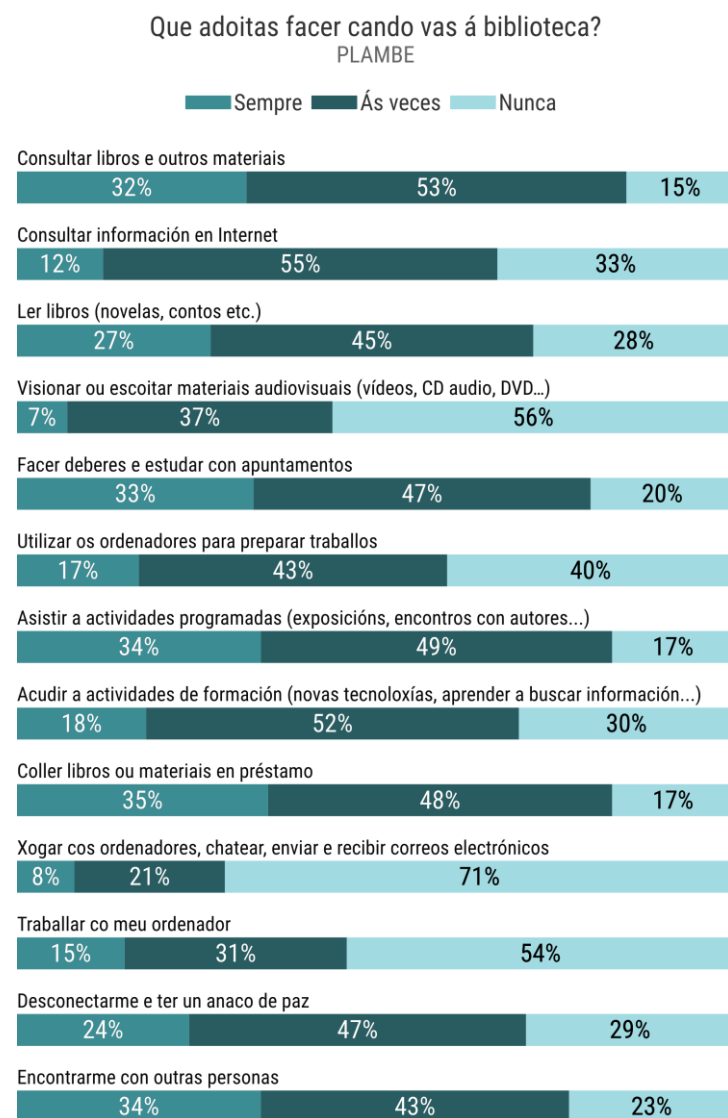
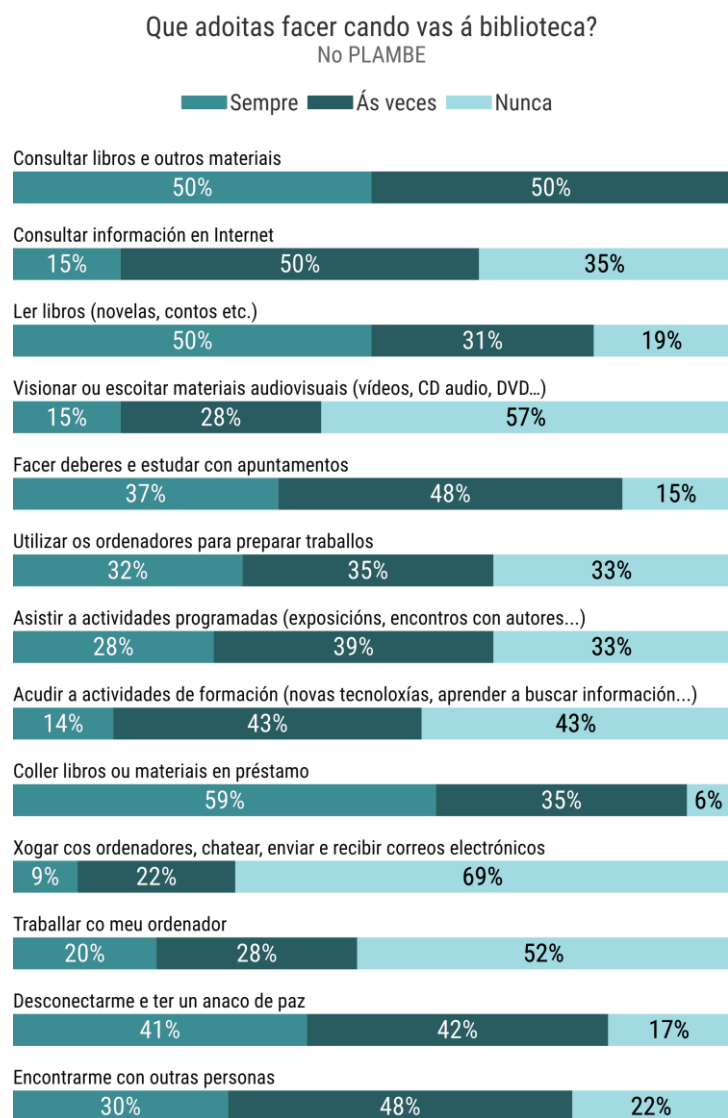
vídeos. El pedir o buscar materiales en préstamo es también mayor en los centros PLAMBE. Por último, puede observarse que en los dos tipos de centro las bibliotecas son reconocidas como espacios de desconexión, de momentos de paz, y también de encuentro con otras personas.



Cuadro 45. Frecuencia y tipo de actividades realizadas por los profesores con sus estudiantes, según los profesores (centro PLAMBE-no PLAMBE).

De manera similar a lo señalado por los responsables de biblioteca, puede verse en este cuadro de las actividades docentes una mayor diversidad y frecuencia de las actividades que los profesores realizan con sus alumnos en las bibliotecas PLAMBE. Los profesores de centros PLAMBE promueven más consultas en sala, más trabajo de consulta en internet, lectura en la biblioteca y realizar préstamos de materiales. Asimismo, invitan a ver materiales audiovisuales y a

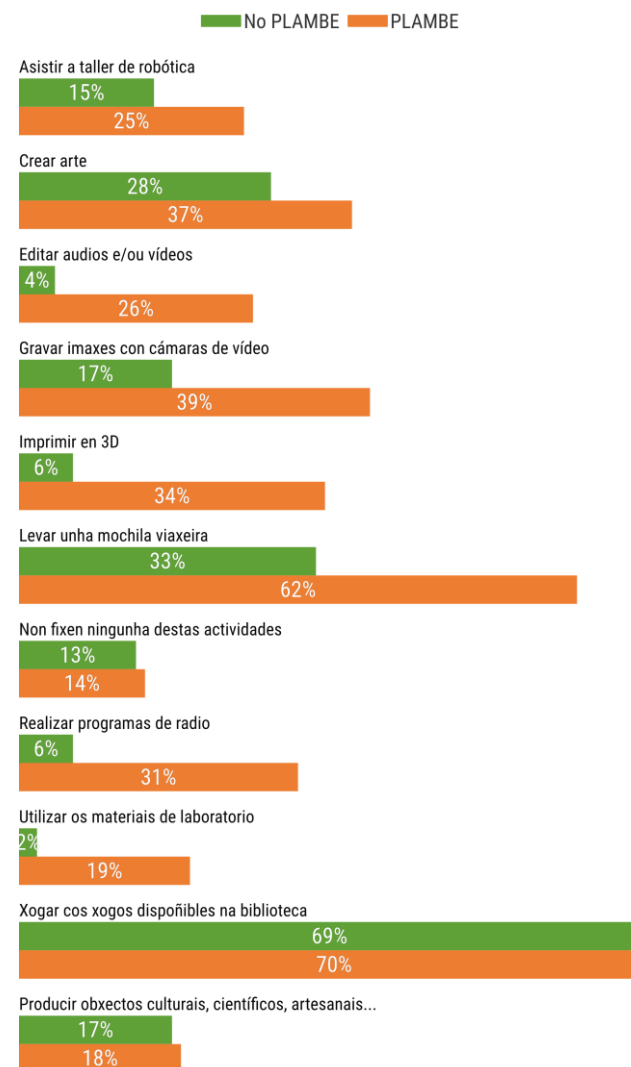
otras actividades programadas que se realizan en la biblioteca, así como a incorporarse a programas regulares de la biblioteca. Este cuadro pone en evidencia que los profesores en las escuelas PLAMBE consideran a la biblioteca un espacio movilizador, eje central de varias de las actividades formativas que se proponen.



Cuadro 46. Frecuencia y tipo de actividades que realizan los estudiantes en las bibliotecas, según los estudiantes (centros PLAMBE y no PLAMBE).

En estos cuadros sobre las actividades realizadas por los estudiantes, las diferencias son sutiles. Puede verse que los que asisten a centros no PLAMBE se centran más en la consulta de libros y en pedir libros en préstamo, y los de centros PLAMBE hablan también de las actividades programadas o de formación. Sin embargo, las diferencias son más claras cuando se les pregunta por las actividades concretas que han realizado en la biblioteca escolar.

**Na biblioteca escolar, realizaches algunha/s destas accións?**



Cuadro 47. Actividades realizadas en la biblioteca escolar, según los estudiantes.

Puede verse en estas respuestas la diversidad de actividades y propuestas que realizan los centros PLAMBE, que exceden en mucho a la propuesta clásica de la biblioteca centrada en libros. Los estudiantes han realizado talleres de robótica, de creación audiovisual, impresión 3D y programas de radio; buena parte ha trabajado también con la mochila viajera y con los juegos disponibles en la biblioteca. El perfil cultural propuesto es marcadamente abierto, dispuesto a trabajar con otros materiales de la cultura además de los libros. Se destaca en ese nuevo perfil el trabajo con los medios digitales, por ejemplo a partir de la creación audiovisual y la robótica.

Un elemento que puede rastrearse en estos cuestionarios es el peso de las actividades que involucran tecnologías digitales. Se incluyeron, de manera deliberada, opciones como “voy a la biblioteca a jugar videojuegos y a enviar y recibir correos electrónicos”, “voy a ver materiales audiovisuales”, “voy a trabajar con mi ordenador”. Estas opciones no fueron elegidas por los estudiantes: el 70% nunca juega con videojuegos en la biblioteca, el 56% nunca ve materiales audiovisuales en ese espacio, el 54% nunca va a trabajar solo/a con su ordenador. Esto es consistente con lo que señalan los profesores. Un 77% dice que nunca propone jugar videojuegos o trabajar cada uno con su ordenador, y un 54% indica que nunca organiza actividades con ordenadores para preparar sus trabajos escolares. Una diferencia importante aparece en relación al visionado de materiales audiovisuales, que en el reporte de los profesores es una actividad más frecuente que para los estudiantes.

Otro indicador de la presencia de lo digital en el reporte de las prácticas en la biblioteca es lo que se menciona sobre la consulta de información en internet. Para los estudiantes, es una actividad que

se realiza “a veces” (54%), con un grupo numeroso de estudiantes (33%) que dice no hacerlo nunca. Los profesores señalan algo similar: el 51% dice nunca ir a la biblioteca con sus estudiantes para consultar información en internet. Los responsables de biblioteca encuestados, un grupo significativamente menor pero un informante clave sobre estas prácticas, tienen una percepción diferente: solamente el 11% de los responsables dicen que los estudiantes nunca van a consultar información. En el cuadro 44, pueden verse las diferencias entre los centros PLAMBE y no PLAMBE: los responsables y los profesores de los primeros abarcan prácticas diferentes, más diversas y más frecuentes.

Esta cuestión puede también analizarse a partir de lo que aparece en el cuadro 45. Se les preguntó a los profesores por sus propias prácticas en las bibliotecas escolares. La mayoría reporta que va a seleccionar materiales para trabajar en clase, a consultar el fondo o a pedir materiales en préstamo (son las opciones señaladas como actividades frecuentes). Las poco frecuentes son: trabajar con mi ordenador, corregir trabajos y exámenes, utilizar internet. Un elemento significativo es que son pocos los que van a la biblioteca a buscar información de otras bibliotecas: se identifica la biblioteca con el fondo allí existente, con lo que está disponible. Cabe la pregunta: ¿será que la escuela no proporciona mejor internet que en la casa, no solamente desde la conectividad que ofrece sino, sobre todo, como vinculación a mundos de saberes quizás algo distantes y como criterios para organizar nuevas búsquedas? Finalmente, en ese cuadro se pone de manifiesto que los profesores, como los estudiantes, usan las bibliotecas como espacios de reuniones o para hacer entrevistas. Pero son menos los profesores que lo consideran un buen espacio para desconectarse o encontrar algo de paz.

## Los imaginarios sobre la biblioteca

¿Qué representaciones y sentimientos tienen los actores educativos sobre lo que es y produce la biblioteca escolar? Para responder a esta pregunta, incluimos en el cuestionario que se distribuyó entre estudiantes, profesores y responsables de bibliotecas una pregunta que solicitaba el grado de acuerdo o desacuerdo con diecisiete afirmaciones. Estos enunciados abarcaban aspectos organizativos y de infraestructura de la biblioteca (horarios, comodidad, calidad de las colecciones), las prácticas de lectura y otros conocimientos que se promueven en ella (acercamiento y valoración de la lectura, el estudio, la formación crítica, la creación), su rol en la institución escolar y los afectos que despierta. Se incluyeron algunas afirmaciones negativas (la biblioteca es aburrida o incómoda, o no está abierta cuando se necesita) para permitir la formulación de desacuerdos respecto al ideario de la biblioteca escolar.

En el cuadro 48 se presenta una síntesis de las respuestas de los tres actores encuestados. Allí puede observarse que los imaginarios sobre la biblioteca muestran algunos elementos comunes entre los

distintos actores así como otros discordantes, que se analizarán en las páginas que siguen.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
A biblioteca achégame á literatura (novelas, contos, poemas)	69%	95%	100%	21%	3%	0%	8%	1%	0%
A biblioteca é un lugar para descansar e desconectarse	61%	58%	77%	23%	32%	19%	15%	10%	4%
A biblioteca é un motor da actividade escolar	70%	91%	97%	22%	7%	4%	7%	1%	0%
A biblioteca escolar abúrreme	13%	1%	0%	17%	5%	0%	65%	83%	82%
A biblioteca escolar é un ámbito ordenado onde podo facer o meu traballo	81%	94%	93%	11%	5%	7%	6%	1%	0%
A biblioteca escolar é un espazo cálido e acoledor	79%	91%	92%	15%	8%	7%	5%	1%	0%
A biblioteca escolar é un espazo que me descobre novos autores e xéneros que non coñecía	73%	95%	100%	18%	3%	0%	6%	1%	0%
A biblioteca escolar é un lugar de encontro con outros	60%	87%	97%	27%	10%	4%	11%	2%	0%
A biblioteca escolar é un lugar que invita a experimentar e crear	66%	82%	89%	23%	13%	11%	9%	4%	0%
A biblioteca escolar é valorada por todos (profesores, alumnos, familias)	70%	84%	78%	15%	14%	11%	9%	1%	4%
A biblioteca escolar non me ofrece o que necesito ou o que me interesa	18%	14%	7%	17%	8%	0%	63%	70%	74%
A biblioteca escolar ofrece unha boa selección de materiais para o estudo	85%	91%	100%	9%	7%	0%	4%	1%	0%
A biblioteca escolar resúltame incómoda e inaccesible	8%	0%	0%	11%	7%	4%	79%	81%	93%
A biblioteca escolar vai desaparecer porque será substituída polas plataformas dixitais	15%	3%	4%	16%	7%	4%	60%	77%	81%
A biblioteca non está aberta nos horarios que preciso	16%	10%	19%	17%	14%	4%	62%	66%	48%
Na biblioteca escolar aprendo a manexar información e a ser crítica/o co que leo	58%	78%	96%	27%	18%	4%	12%	3%	0%
Na biblioteca fago o mesmo que na aula	16%	86%	82%	29%	10%	19%	52%	3%	0%

Cuadro 48. Grado de acuerdo de los actores educativos con afirmaciones sobre la biblioteca escolar (%).

Hay que señalar que existe un alto grado de acuerdo con las afirmaciones positivas sobre la biblioteca escolar, por ejemplo sobre su rol en acercar a la literatura, aproximar a nuevos autores y géneros, su carácter cálido y acogedor, entre otros aspectos. Esta valoración muestra la adhesión a los principios y rasgos de la biblioteca escolar que se promovieron desde Programa de bibliotecas escolares en Galicia.

Junto con esta adhesión, es importante analizar algunos rasgos generales de las respuestas de los distintos actores, en los que pueden señalarse algunas confluencias y también algunas disonancias. La adhesión al ideario de las bibliotecas escolares es mayor entre profesores y responsables que entre los estudiantes. En los doce enunciados positivos sobre la biblioteca escolar, puede observarse que al menos en la mitad de ellos (seis) el acuerdo de profesores y responsables es mayor al 90%. Esta coincidencia en la visión sobre la biblioteca muestra la cercanía de las respuestas de responsables y profesores.

Junto a esta tendencia a la coincidencia entre los actores adultos de la escuela, puede señalarse una mayor distancia de los estudiantes, con algunos matices significativos según el nivel educativo y su pertenencia a centros PLAMBE que se analizan más abajo. Como visión de conjunto, se observa que los estudiantes manifiestan un grado de acuerdo menor con las afirmaciones positivas sobre la biblioteca que los responsables y los profesores. Por ejemplo, un 13% está de acuerdo con que la biblioteca escolar los aburre (opción que recibe el 1% de adhesión entre profesores y el 0% entre responsables). En relación con el rol de la biblioteca en la institución escolar, un 70% de los estudiantes acuerda con que en la escuela todos valoran la biblioteca, porcentaje menor al 84% de profesores y al 78% de responsables que creen lo mismo. Asimismo, mientras

que un 82% y 89% de profesores y responsables, respectivamente, están de acuerdo con el enunciado de que la biblioteca es un espacio que invita a crear y experimentar, ese porcentaje baja al 66% entre los estudiantes.

Otro contraste interesante puede establecerse si se analiza cuáles son las afirmaciones que reciben más adhesión por parte de cada actor escolar. Para los estudiantes, los aspectos más valorados son la buena selección de materiales de estudio que ofrece la biblioteca (85% de acuerdo) y el que sea un ámbito ordenado para hacer su trabajo (81%). Siguen de cerca las opciones que lo identifican como un espacio cálido y acogedor (79%), y en el que se descubren nuevos autores y géneros que no conocían (73%). Puede verse que la biblioteca es un espacio que, en primer lugar, se vincula al trabajo escolar.

Para los profesores, por otro lado, las dos opciones más valoradas son el descubrimiento de nuevos autores y géneros y el acercamiento a la literatura, que reciben el 95% de acuerdo; la biblioteca es un espacio de relación con la literatura. También se valora, en un porcentaje similar (94%), el ser un ámbito ordenado donde hacer su trabajo. Muy cerca en el alto grado de consenso aparecen los enunciados sobre la biblioteca como motor de la actividad escolar, como espacio cálido y acogedor, y la valoración de que ofrece una buena selección de los materiales de estudio, opciones todas que reciben el 91% de acuerdo.

En el caso de los responsables, en parte por el tamaño pequeño de la muestra pero también como evidencia de la pregnancia de los discursos públicos sobre la biblioteca escolar, se ve una gran homogeneidad en sus respuestas. A diferencia de los estudiantes, cuyo consenso en torno a ciertos enunciados nunca pasa del 85% y

en general ronda el 70%, los responsables, en más de la mitad de los casos superan el 90% común en su aprobación o desaprobación de las afirmaciones sobre las bibliotecas escolares. Es decir, se trata de un grupo con opiniones consolidadas.

¿Cuáles son esas opiniones? En primer lugar, consideran que la biblioteca escolar es un centro vinculado a prácticas de lectura amplias, que incluye pero también excede lo escolar. El 100% de los responsables creen que la biblioteca es un espacio de acercamiento a la literatura (algo mucho menos identificado por los estudiantes, entre quienes solo el 69% acuerda con la afirmación). Igualmente valorado es el descubrir nuevos autores y géneros que no conocían.

La afirmación de que la biblioteca ofrece una buena sección de materiales de estudio forma parte de este primer grupo de enunciados que concitan la adhesión de todos los responsables. Muy

similares son los grados de acuerdo con otras afirmaciones: la biblioteca escolar es un motor de la actividad escolar y es un lugar de encuentro con otros (97%). La diferencia con la percepción estudiantil en este caso es notoria: el 60% de los estudiantes reporta estar de acuerdo en que es un lugar de encuentro con otros.

Veamos algunas afirmaciones agrupadas según la dimensión de la que se ocupan, para analizar cómo se está produciendo este cruce de miradas sobre la biblioteca escolar.

En primer lugar, pueden observarse las diferencias entre los actores educativos en relación con el vínculo con la literatura (véase cuadro 49). Para los responsables y docentes, estas son las opciones más valoradas, en tanto que entre los estudiantes el grado de acuerdo con este enunciado desciende al 69% y al 73%.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
A biblioteca achégame á literatura (novelas, contos, poemas)	69%	95%	100%	21%	3%	0%	8%	1%	0%
A biblioteca escolar é un espazo que me descobre novos autores e xéneros que non coñecía	73%	95%	100%	18%	3%	0%	6%	1%	0%

Cuadro 49. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre los vínculos entre biblioteca escolar y literatura (%).

Es interesante señalar que el acercamiento a autores y géneros que no conocían es más valorado por los estudiantes que el acercamiento a la literatura en general. Dentro del grupo de los estudiantes encuestados, los que cursan Educación Primaria acuerdan en mayor medida con estos enunciados (75% y 79%) que los de Educación Secundaria (56% y 58%).

En segundo lugar, consideramos los enunciados que refieren a distintos rasgos y funciones de la biblioteca escolar en las instituciones escolares: la biblioteca como motor de la vida escolar y valorada por todos, como ámbito ordenado de trabajo, como espacio cálido y acogedor y como lugar que ofrece una buena selección de materiales para el estudio (véase cuadro 50). Los responsables y los docentes tienen un alto grado de acuerdo con estas afirmaciones, superior al 90%, mientras que los estudiantes manifiestan menos consenso.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
A biblioteca escolar é valorada por todos (profesores, alumnos, familias)	70%	84%	78%	15%	14%	11%	9%	1%	4%
A biblioteca é un motor da actividade escolar	70%	91%	97%	22%	7%	4%	7%	1%	0%
A biblioteca escolar é un ámbito ordenado onde podo facer o meu traballo	81%	94%	93%	11%	5%	7%	6%	1%	0%
A biblioteca escolar é un espazo cálido e acolledor	79%	91%	92%	15%	8%	7%	5%	1%	0%
A biblioteca escolar ofrece unha boa selección de materiais para o estudo	85%	91%	100%	9%	7%	0%	4%	1%	0%

Cuadro 50. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre los rasgos de la biblioteca escolar (%).

Entre los estudiantes, las opciones menos elegidas son “la biblioteca es valorada por todos” y “la biblioteca es un motor de la actividad escolar”. En estos casos, las afirmaciones obtienen más preferencias entre los estudiantes de Educación Primaria (78% y 73%) que entre los de Educación Secundaria (52% y 62%). La identificación de la biblioteca como espacio cálido y acogedor es ligeramente superior entre los estudiantes de centros PLAMBE (80%) que entre los no PLAMBE (78%).

En tercer lugar, agrupamos los enunciados que hablan de la creatividad y la formación como lectores críticos de la información, que pueden vincularse a los nuevos discursos pedagógicos. Estos enunciados concitan menos adhesión entre responsables y docentes, pero también baja el acuerdo entre los estudiantes (cuadro 51).

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
A biblioteca escolar é un lugar que invita a experimentar e crear	66%	82%	89%	23%	13%	11%	9%	4%	0%
Na biblioteca escolar aprendo a manexar información e a ser crítica/o co que leo	58%	78%	96%	27%	18%	4%	12%	3%	0%

Cuadro 51. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre las nuevas pedagogías en la biblioteca escolar (%).

La afirmación de que la biblioteca escolar es un lugar que invita a experimentar y crear es respaldada por el 89% de los responsables, el 82% de los docentes y el 66% de los estudiantes. En el caso de los estudiantes, es muy llamativa la diferencia entre el nivel primario y secundario: mientras que el 78% de los alumnos de Educación Primaria está de acuerdo, solo el 36% de los de Educación Secundaria se adhiere a esta afirmación. Esta distancia es probablemente un indicador de los diversos modos en que funcionan las bibliotecas en ambos niveles, y alertan sobre la necesidad de pensar programas específicos para las bibliotecas en los centros de Educación Secundaria.

En el caso del enunciado “en la biblioteca escolar aprendo a manejar información y a ser crítica/o con lo que leo”, también puede verse que concita grados distintos de aprobación entre los distintos actores. El enunciado se vincula a una propuesta de alfabetización informacional que juega un lugar relevante en los imaginarios sobre las bibliotecas en la nueva economía de la atención: aprender criterios para manejarse con el exceso de información, construir parámetros para filtrar y seleccionar o jerarquizar lo que se lee o escucha. Los responsables de las bibliotecas señalan un acuerdo

masivo (96%) con este enunciado, pero esta adhesión desciende entre los profesores (78%) y ese declive es más pronunciado aún entre los estudiantes (58%). Este es un ideario menos compartido por los actores escolares, y parece haber sido apropiado por quienes están más cerca de la retórica oficial y los discursos sobre las nuevas alfabetizaciones. Sin embargo, entre profesores y estudiantes la adhesión es menor, probablemente porque en las actividades cotidianas no tenga la misma visibilidad que otro tipo de trabajos que se realizan en las bibliotecas. Cabe destacar que en relación con este enunciado no se ven diferencias significativas entre estudiantes PLAMBE y no PLAMBE, pero sí son notorias entre alumnos de Educación Primaria (63%) y de Educación Secundaria (45%).

En cuarto lugar, queremos analizar la valoración de los actores educativos respecto a dos enunciados que hablan de la efectividad de las bibliotecas para funcionar como lugares de encuentro y también como espacios para descansar y desconectarse (cuadro 52). Como ya fue mencionado anteriormente, las bibliotecas son reconocidas como espacios que organizan y ordenan ciertas actividades en que los cuerpos se juntan y se disponen al estudio y la conversación (López Avedoy, 2016).

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
A biblioteca é un lugar para descansar e desconectarse	61%	58%	77%	23%	32%	19%	15%	10%	4%
A biblioteca escolar é un lugar de encontro con outros	60%	87%	97%	27%	10%	4%	11%	2%	0%

Cuadro 52. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre la biblioteca escolar como lugar de encuentro y desconexión (%).

Esta es una dimensión espacial y también afectiva: la posibilidad de encontrarse o de desconectarse es algo valioso para movilizar intereses y generar nuevos proyectos dentro de la escuela. Puede destacarse que el enunciado sobre los encuentros es más valorado por los responsables y profesores que el enunciado sobre el descanso y la desconexión, aunque no está claro si estas últimas acciones son poco valoradas o no se considera que tengan lugar en las condiciones actuales de las bibliotecas. En este sentido, los estudiantes tienen distancia respecto a estas afirmaciones: en los dos casos, concitan la adhesión del 60% de los alumnos. Entre los alumnos, no se ven diferencias significantes entre PLAMBE y no

PLAMBE, pero sí entre estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria: mientras que los primeros se adhieren a los enunciados sobre el descanso y el encuentro en porcentajes altos (71% y 65%), los segundos no acuerdan (37% y 47%). Cabe destacar que los estudiantes de Educación Secundaria valoran más la biblioteca como espacio de encuentro que como espacio de desconexión.

En quinto lugar, agrupamos dos enunciados disímiles pero que hablan de las relaciones de la biblioteca con las plataformas digitales y con el aula (cuadro 53).

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
A biblioteca escolar vai desaparecer porque será substituída polas plataformas dixitais	15%	3%	4%	16%	7%	4%	60%	77%	81%
Na biblioteca fago o mesmo que na aula	16%	86%	82%	29%	10%	19%	52%	3%	0%

Cuadro 53. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre la biblioteca escolar, las plataformas digitales y el aula (%).

La primera afirmación, “la biblioteca escolar va a desaparecer porque será sustituida por plataformas digitales”, concitó bajos grados de adhesión entre todos los actores, aunque hay una variación significativa entre el 3-4% de los profesores y responsables y el 15% de los estudiantes que están de acuerdo con ella. Entre los estudiantes, es también llamativo que un 16% se manifieste neutral sobre esta afirmación. En tanto, el 81% de los responsables está en desacuerdo con el enunciado, porcentaje que desciende al 77% de los profesores y al 60% de los estudiantes. Entre los estudiantes de Educación Secundaria el acuerdo con el anuncio de la sustitución de las bibliotecas por las plataformas digitales sube al 15%.

La segunda afirmación, “en la biblioteca hago lo mismo que en el aula”, tiene respuestas contradictorias. El enunciado recibe la adhesión del 16% de los estudiantes, porcentaje muy dispar respecto al 86% de los profesores y el 81% de los responsables que

acuerdan con ello. Cabe preguntarse sobre los sentidos que habrá tenido esta afirmación para los estudiantes: quizás no abstraen conductas o pautas de trabajo que puedan transferirse de un espacio a otro. Pero también es probable que para profesores y responsables sea valioso señalar esta continuidad, aun cuando no se experimente en la práctica. Lo significativo es que para los estudiantes la biblioteca aparece como un espacio diferenciado, muy probablemente con reglas y disposiciones diferentes, y por eso no ven la similitud de las pedagogías o acciones con el conocimiento que se proponen en ambos espacios.

En sexto lugar, agrupamos los enunciados que involucran un juicio o sentimiento negativo sobre la biblioteca escolar (véase cuadro 54). En líneas generales, en ningún caso predominan las visiones negativas sobre las positivas, pero, como ya se ha dicho, los estudiantes tienen una perspectiva más crítica que los responsables y los profesores.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
A biblioteca escolar resúltame incómoda e inaccesible	8%	0%	0%	11%	7%	4%	79%	81%	93%
A biblioteca escolar abúrreme	13%	1%	0%	17%	5%	0%	65%	83%	82%
A biblioteca non está aberta nos horarios que preciso	16%	10%	19%	17%	14%	4%	62%	66%	48%
A biblioteca escolar non me ofrece o que necesito ou o que me interesa	18%	14%	7%	17%	8%	0%	63%	70%	74%

Cuadro 54. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados negativos sobre la biblioteca escolar (%).

El enunciado “la biblioteca escolar me resulta incómoda y aburrida” es el que menos acuerdo suscita. Ninguno entre los responsables y profesores manifestó su coincidencia con esta afirmación, y entre los estudiantes solamente el 8% lo hicieron (10% en Educación Secundaria y 6% en Educación Primaria). Hay una valoración del espacio, su accesibilidad y las condiciones que ofrece para el trabajo y el estudio (ya vistas en el cuadro 48), que sin duda permea a todos los actores educativos.

En cambio, la afirmación de que la biblioteca aburre tiene mayor adhesión entre los estudiantes (21% entre los de Educación Secundaria y 9% entre los de Educación Primaria). Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, el imperativo de divertir avanza como ideal pedagógico, o al menos como expectativa que las propuestas escolares deben cumplir. En esa dirección, parece importante debatir sobre este criterio y sobre las demandas que coloca sobre la acción escolar y en particular sobre la biblioteca.

En relación con los horarios en que está abierta y su oferta de materiales o formación, puede verse un grado mayor de crítica en

los adultos que la que se detectó en los enunciados anteriores. Los responsables son quienes más se quejan de que la biblioteca no está abierta en los horarios que se la necesita; esta posición puede leerse en el marco de tensiones por la cantidad de horas que se dedica a este trabajo y a cómo se lo sostiene. En relación a la desvinculación de las bibliotecas respecto a los intereses y necesidades de sus usuarios, los estudiantes son quienes vocalizan más críticas, aunque en este caso es muy pareja la adhesión entre los distintos niveles.

Justamente en este enunciado se encuentra un punto claro donde los estudiantes de centros PLAMBE se distinguen de los no PLAMBE (véase cuadro 55). Los alumnos de centros PLAMBE concuerdan con el enunciado de que la biblioteca no ofrece lo que necesitan o les interesa en un 15%, porcentaje que sube al 31% para los centros no PLAMBE. En este cuadro puede observarse cómo los estudiantes de centros PLAMBE valoran en mayor medida la comodidad o accesibilidad de las bibliotecas y su especificidad respecto al aula, así como son menos críticos con respecto a los horarios de apertura.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO		NEUTRO		EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO	
	PLAMBE	No PLAMBE	PLAMBE	No PLAMBE	PLAMBE	No PLAMBE
Na biblioteca fago o mesmo que na aula	15%	20%	29%	33%	53%	44%
A biblioteca escolar non me ofrece o que necesito ou o que me interesa	15%	31%	18%	17%	66%	50%
A biblioteca escolar resúltame incómoda e inaccesible	7%	13%	11%	7%	79%	78%
A biblioteca non está aberta nos horarios que preciso	15%	19%	16%	26%	65%	50%

Cuadro 55. Grado de acuerdo de los estudiantes con algunos enunciados sobre las bibliotecas escolares, según PLAMBE y no PLAMBE (%).

A modo de síntesis de este capítulo, señalamos que los actores tienen en general una visión positiva sobre las bibliotecas escolares, alineada con los principios del PLAMBE, por ejemplo sobre el trabajo con la literatura, la creatividad y el encuentro de los cuerpos. En ese sentido, pueden verse en estas respuestas algunas huellas del trabajo del PLAMBE en las escuelas, y la forma en que se han ido cambiando percepciones y prácticas sobre las bibliotecas. Los

elementos que parece necesario reconsiderar son las posiciones y sentimientos de los estudiantes de Educación Secundaria, entre quienes puede observarse un subconjunto que se distancia y desafía el imaginario de la biblioteca escolar. Quizás su desafío tenga que ser retomado desde el propio programa y sus propuestas pedagógicas, para poder responder y motivar mejor a los adolescentes que están en las escuelas.



## Propuestas de mejora

En el cuestionario, se preguntó también por las posibles mejoras que podrían introducirse en las bibliotecas escolares, con un conjunto de propuestas predefinidas. En el cuadro siguiente sintetizamos las respuestas de los tres actores encuestados.

Puede señalarse en primer lugar que las propuestas más elegidas son distintas para cada actor. En el caso de los responsables, proponen promover otras actividades culturales y sociales; los profesores se inclinan por sumar colecciones de música y películas, y los estudiantes solicitan tener más libros y más diversos.

	ESTUDIANTES	PROFESORES	RESPONSABLES
Ter máis libros e máis diversos	65%	41%	56%
Sumar coleccións de música e películas	56%	54%	63%
Sumar coleccións de videoxogos ou outros materiais dixitais	38%	22%	52%
Mellorar a infraestrutura e o espazo	25%	29%	56%
Ampliar o horario de atención	40%	22%	59%
Mellorar a atención persoal e orientación aos usuarios	25%	19%	63%
Mellorar a difusión das actividades	32%	31%	59%
Ampliar os programas existentes	37%	34%	52%
Promover outras actividades culturais e sociais	52%	41%	70%

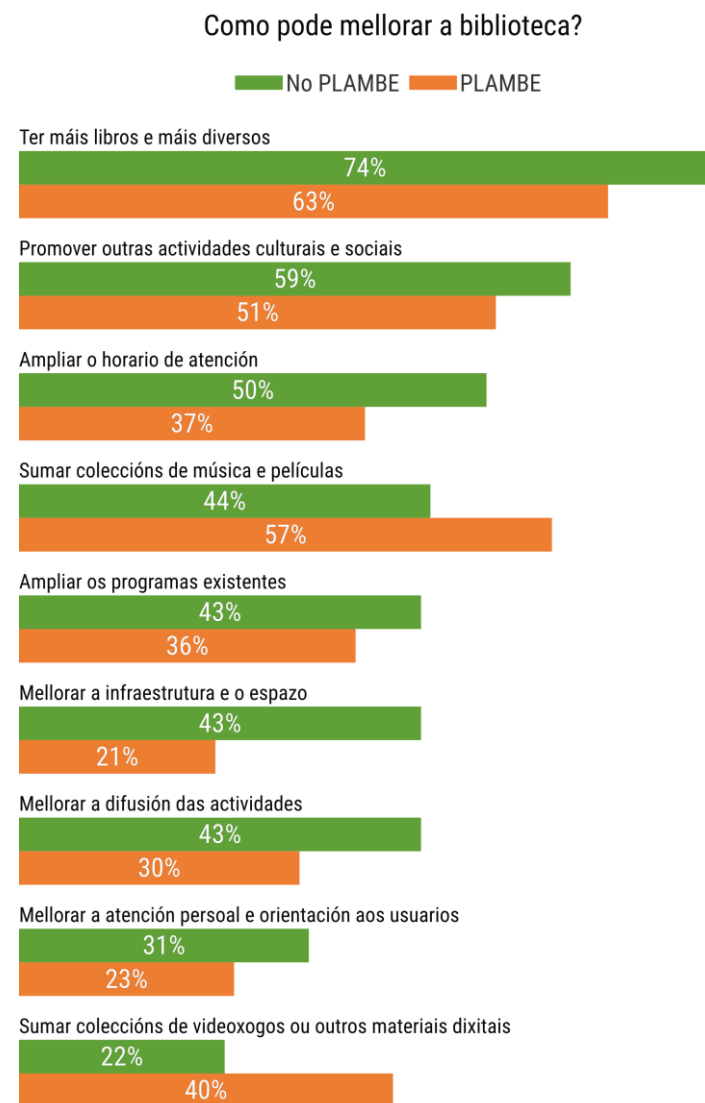
Cuadro 56. Propuestas de mejoras para las bibliotecas escolares según actores (%).

Sin embargo, pueden encontrarse algunas coincidencias en la dirección de las propuestas. Sumar colecciones de música y películas es altamente valorado por todos los actores, seguido de tener más libros y más diversos, y promover otras actividades culturales y sociales —una demanda que los profesores no comparten mayoritariamente—. Otro dato interesante es que la inclusión de videojuegos u otros materiales digitales es propuesta en mayor medida por los responsables (52%) que por los estudiantes (38%, que en Educación Secundaria sube al 47%), aunque quizás los responsables tuvieron en mente los materiales digitales y no los videojuegos. Puede verse en estas propuestas la extensión del ideario de una “multi-biblioteca”, que organiza actividades y que amplía sus repositorios y colecciones para incluir otros materiales de la cultura, vinculadas a los medios y lenguajes contemporáneos.

Sobre el espacio físico y los artefactos de la biblioteca, no es sorprendente que sean los responsables quienes articulen, en mayor grado que los otros actores, las demandas sobre la infraestructura, la atención a usuarios, los programas y los horarios. Es significativo que son pocos los estudiantes y los profesores que piden mejorar la atención personal y orientación a los usuarios; esa no parece ser un área de conflicto o de tensión en las bibliotecas. Pero quizás sí llama la atención que los profesores sean menos entusiastas que los estudiantes al momento de formular propuestas de mejora: en promedio, realizan menos propuestas y en casi todas las opciones tienen la menor cantidad de adhesión.

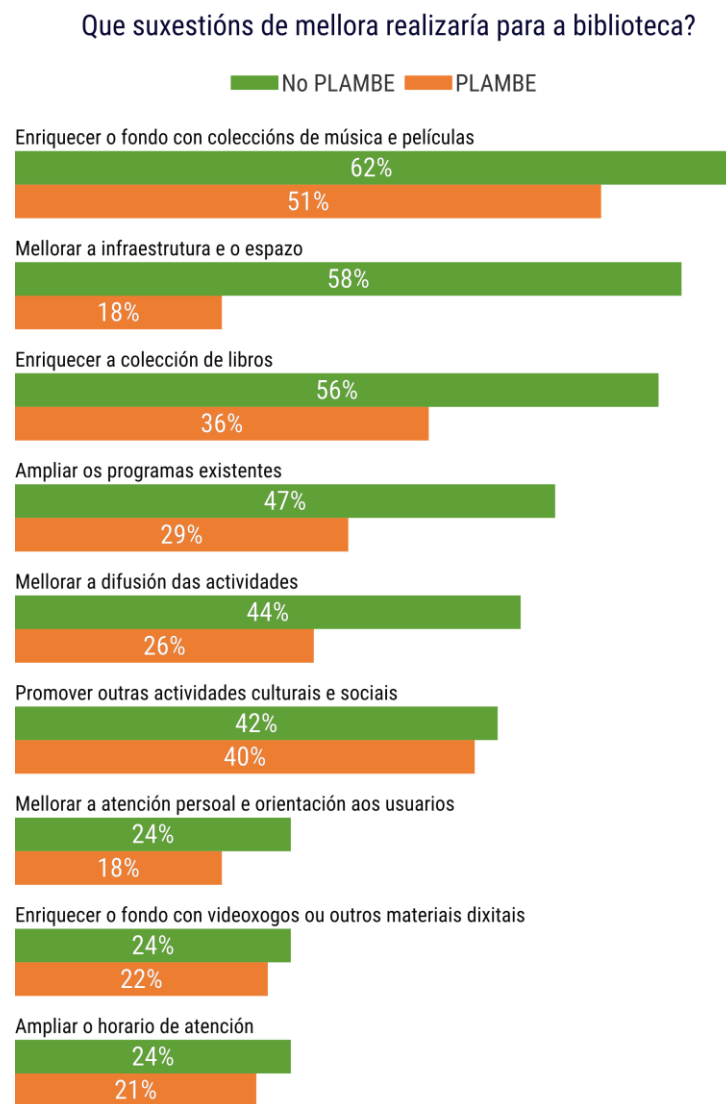
En relación con los centros PLAMBE y no PLAMBE, pueden observarse diferencias significativas. Analizaremos las opciones de los estudiantes y de los profesores.

En el cuadro 57 pueden verse las propuestas de los alumnos de centros PLAMBE y no PLAMBE. Las opciones en las que los estudiantes PLAMBE superan a los de centros no PLAMBE tienen que ver con ampliar las colecciones hacia otros materiales como música, películas y videojuegos u otros materiales digitales. La infraestructura parece ser muy valorada por los estudiantes PLAMBE, ya que quienes piden mejorar la infraestructura y el espacio son menos de la mitad en el caso PLAMBE que en las escuelas no PLAMBE.



Cuadro 57. Propuestas de mejoras para las bibliotecas escolares de estudiantes de centros PLAMBE y no PLAMBE (%).

Algo similar puede observarse en el cuadro 58, donde se visualizan las propuestas de los profesores, también diferenciados según su pertenencia a centros PLAMBE y no PLAMBE. La diferencia entre ambos grupos en relación con mejorar las infraestructuras y el espacio es aún más notoria: 58% en centros no PLAMBE y 18% en las escuelas con PLAMBE.



Cuadro 58. Propuestas de mejoras para las bibliotecas escolares de profesores de centros PLAMBE y no PLAMBE (%).

En el caso de los profesores, no hay rubro en el que los de centros PLAMBE superen a los de centros no PLAMBE. Junto con sumar colecciones de música y de películas, los profesores de escuelas PLAMBE solicitan promover actividades culturales y sociales. Parecen estar seguros y confiados de que la infraestructura y la organización de la biblioteca están garantizados, y que se trata de abrir las bibliotecas en direcciones nuevas.



# Palabras. La biblioteca escolar y sus asociaciones

En el cuestionario destinado a los actores clave de las bibliotecas escolares (responsables, docentes y estudiantes), se incluyó un ítem que solicitaba nombrar tres palabras con las que se asocia a este espacio. Este ejercicio tuvo como objetivo la reconstrucción de las redes semánticas en las que se inscribe a la biblioteca, y ver en qué medida se la considera como un espacio privilegiado de lectura, como un espacio de tranquilidad y silencio, como un ámbito exclusivo de libros, o bien como espacio donde priman actividades creativas y con otros artefactos.

El ítem de la encuesta fue respondida por 27 responsables de bibliotecas (20 de los cuales pertenecen a centros PLAMBE), 148 profesores (109 de ellos de centros PLAMBE) y 336 estudiantes (296 de centros PLAMBE). Estos actores respondieron un promedio de 2,78 palabras por cuestionario. En el siguiente cuadro se presenta la cantidad de palabras que se obtuvo con este ejercicio. Como puede verse, la muestra tiene un sesgo fuerte hacia los estudiantes PLAMBE, entre los cuales el 71% son alumnos de Educación Primaria.

	PLAMBE	No PLAMBE	Total
Responsables	60	20	80
Profesores	309	114	423
Estudiantes	809	113	922
<b>Total</b>	<b>1.178</b>	<b>247</b>	<b>1.425</b>

Cuadro 59. Cantidad de palabras según actor y centros PLAMBE y no PLAMBE.

Estas palabras fueron en primer lugar analizadas con programas que organizan nubes de palabras, que toman la frecuencia simple con la que aparecen los términos y que identifican rápidamente —por sus colores o tamaño— los que se mencionan con mayor frecuencia (Cidell, 2010). Sin embargo, los gráficos obtenidos no permiten ver las relaciones y patrones de ocurrencia en los tríos; por ejemplo, palabras como “silencio” aparecen asociadas en las respuestas a los cuestionarios a términos como “estudio” o “divertida”, y el simple conteo del número de ocurrencias no deja ver con qué otros términos se vincula. Un estudioso de la información se pregunta cómo superar estas limitaciones, y señala:

«La respuesta está en la propia palabra “texto”. Su origen es el vocablo latino “textus” o “tejido”, por eso cuando escribimos, estamos tejiendo los hilos, poniendo las palabras unas junto a otras para producir un sentido. Si queremos visualizar este sentido, no podemos prescindir de las relaciones entre las palabras, sino que debemos tomarlas en cuenta» (Paranyushkin, 2019).

Eso nos orientó a utilizar el programa Infranodus, que permite analizar las conexiones más habituales en los tríos de palabras (o dúos, en algunos casos) que ofrecieron los actores. Se analizaron los tópicos principales, los elementos más influyentes o los que tienen más capacidad de intermediación (conectan más términos), el grado de dispersión de la red semántica y los tópicos emergentes. Se crearon en total ocho redes (ver cuadro 60).

ACTORES	TIPO	NOMBRE DE LA RED
Responsables	PLAMBE	Res_Plambe
	NO PLAMBE	Res_NoPlambe
Estudiantes	PLAMBE	Est_Plambe
	NO PLAMBE	Est_NoPlambe
Profesores	PLAMBE	Prof_Plambe
	NO PLAMBE	Prof_NoPlambe
Todos	PLAMBE	T_Plambe
	NO PLAMBE	T_NoPlambe

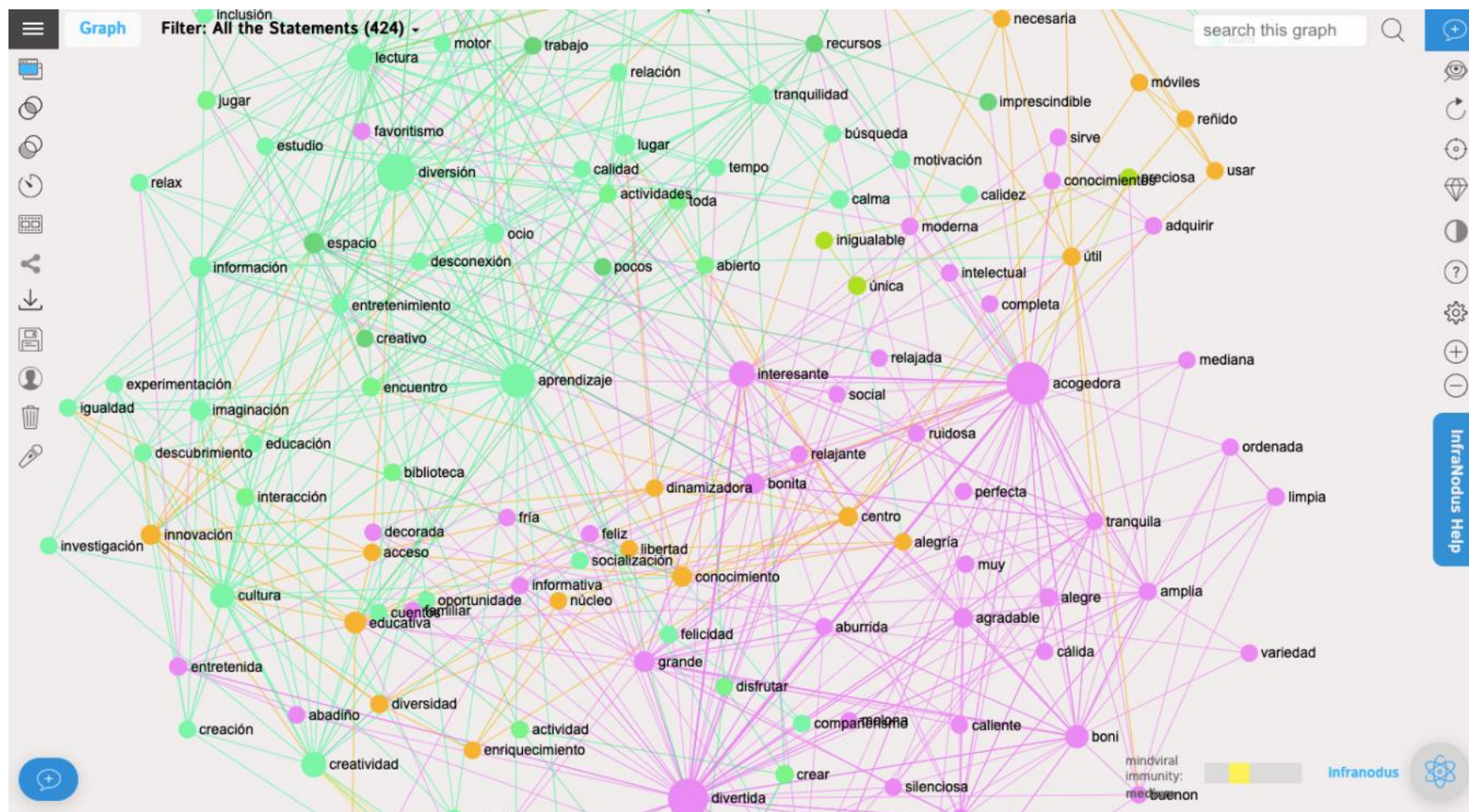
Cuadro 60. Redes creadas para el análisis semántico.

A continuación, presentamos algunos de los resultados del análisis.

## **Temas principales para todos los actores: un análisis de las diferencias entre PLAMBE y no PLAMBE**

Una primera aproximación a los dos gráficos que permiten visualizar los principales términos y conexiones de los actores en centros PLAMBE y no PLAMBE arroja algunos resultados iniciales relevantes (véanse gráficos 61 y 62). Los términos en ambas visualizaciones son similares, aunque en los actores PLAMBE hay más presencia de términos como “aprendizaje”, “interesante”, “innovación”, y en los no PLAMBE la frecuencia de la palabra “lectura” como eje de la biblioteca es más dominante.

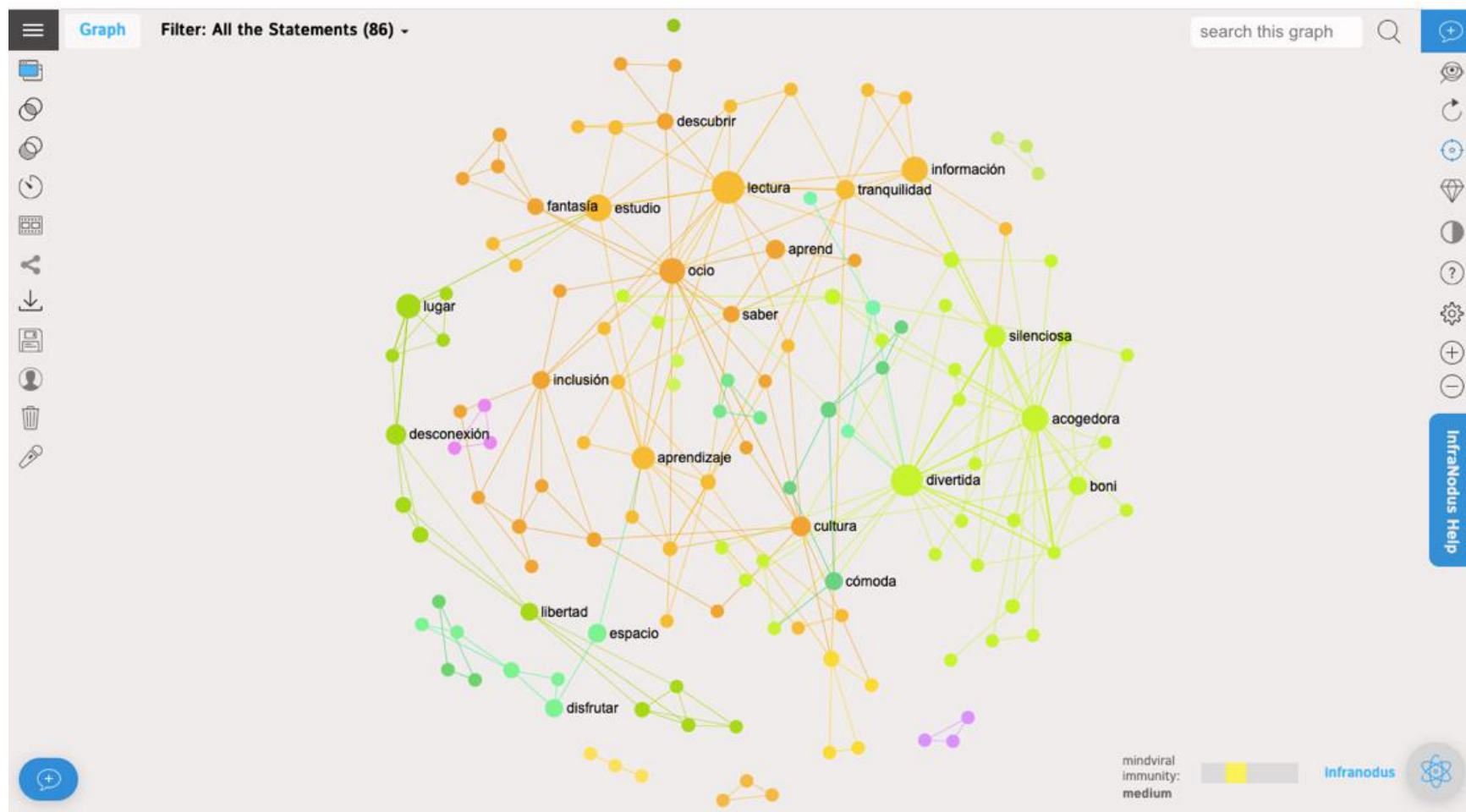
El gráfico 61, de actores PLAMBE, tiene una densidad y diversidad mayor debido al número de encuestados. Las palabras que actúan como nodos más influyentes de la red son “aprendizaje”, “diversión”, “divertida” y “acogedora”. Las asociaciones más frecuentes son: “divertida, acogedora, interesante”; “aprendizaje, lectura, diversión”; “leer, encuentro, libro”; “educativa, innovación, centro”; “libros, espacio, recursos”. Como tópico emergente aparece la conexión entre palabras como “tranquilidad, tranquila, libros, leer”.



Cuadro 61. Visualización de las redes semánticas de actores PLAMBE.

En el gráfico 62, que reúne las palabras de actores no PLAMBE, los términos más influyentes son "divertida, acogedora, lectura". Los términos más frecuentes son "divertida, acogedora, silenciosa",

"lectura, tranquilidad, aprendizaje", "ocio, cultura, inclusión", "lugar, libertad, desconexión", "leer, disfrutar, espacio".



Cuadro 62. Visualización de las redes semánticas de actores no PLAMBE.

Estas diferencias, si bien son sutiles, se vinculan a los énfasis que los centros PLAMBE colocan en actividades que exceden el trabajo con los libros y la lectura, y los orientan hacia calificaciones más generales que hablan del dinamismo de las actividades de la biblioteca escolar en distintas direcciones. También es notoria en los actores PLAMBE la referencia a la materialidad de la biblioteca con términos como “amplia”, “grande”, “cómoda”, “cálida”, entre otros. Los términos “acogedora” y “divertida” aparecen en todos los actores, señalando una relación afectiva con la biblioteca muy positiva que se extiende más allá de la acción del programa.

A continuación, presentamos un análisis de los lenguajes o vocabularios de los distintos actores encuestados (responsables, profesores y estudiantes), que muestran orientaciones diferente.

## Los responsables de bibliotecas

Las palabras elegidas por los responsables de bibliotecas se asocian a discursos especializados sobre la cultura y el rol de la biblioteca escolar.

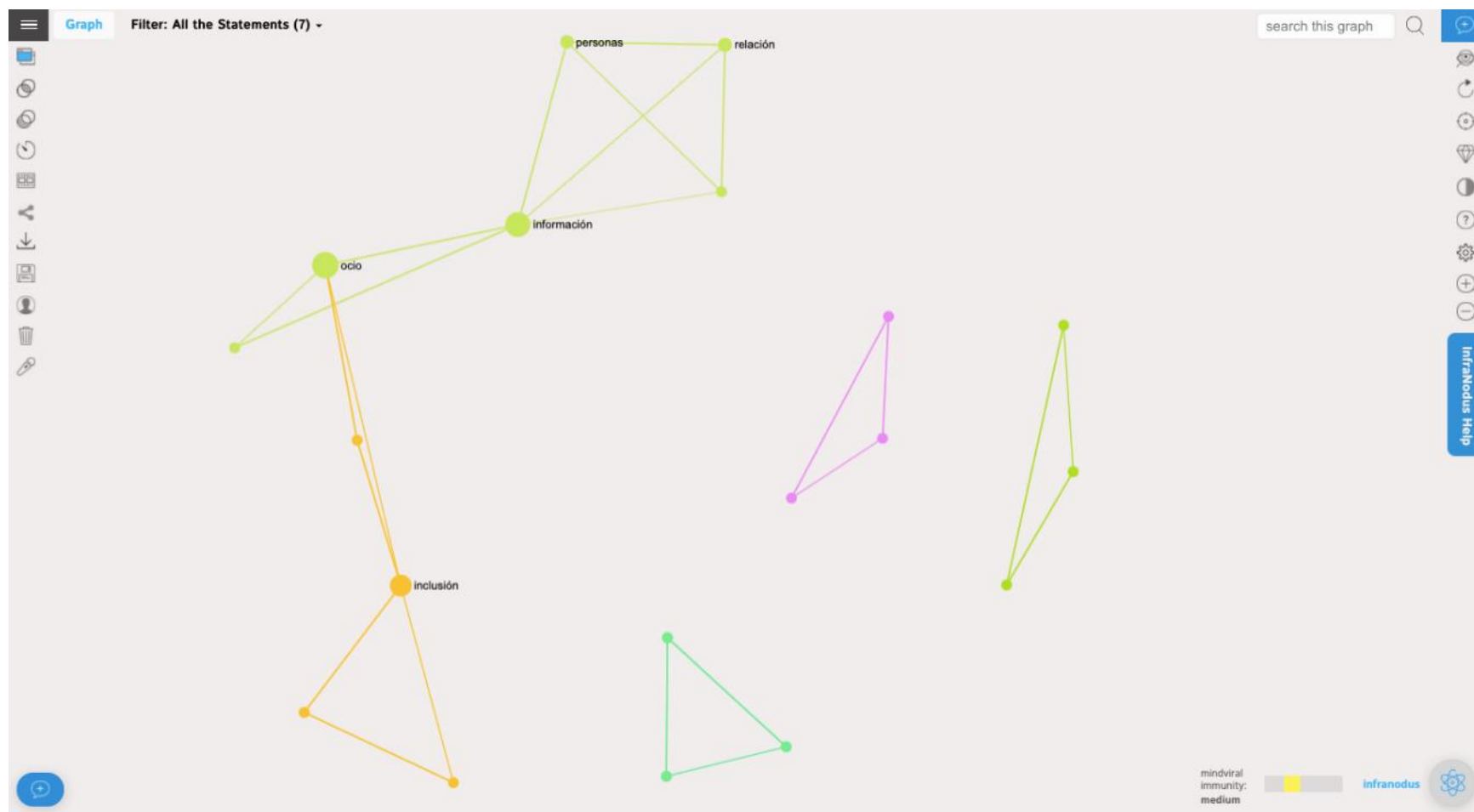
En los responsables de centros PLAMBE, las palabras están concentradas en las funciones pedagógicas (ya sea lectura o innovación). Las palabras que concentran mayor número de conexiones, es decir, las más influyentes, son “cultura”, “creatividad”, “aprendizaje” y “espacio”. Los tópicos más repetidos son: “cultura, información, igualdad”; “aprendizaje, vida, pensamiento”; “creatividad, compensación, colaboración”; “placer, espacio, tiempo”; “conocimiento, libertad, bienestar”.



Cuadro 63. Visualización de las redes semánticas de responsables de bibliotecas PLAMBE.

En cambio, en los responsables de bibliotecas en centros no PLAMBE las redes tienen otros nodos articuladores. Los elementos más influyentes son "ocio", "información" e "inclusión". A su vez, los tópicos más frecuentes son: "información, ocio, tranquilidad";

"inclusión, multicultural, innovación". No aparecen referencias al espacio ni a la creatividad, que son palabras estelares en los responsables de centros PLAMBE.

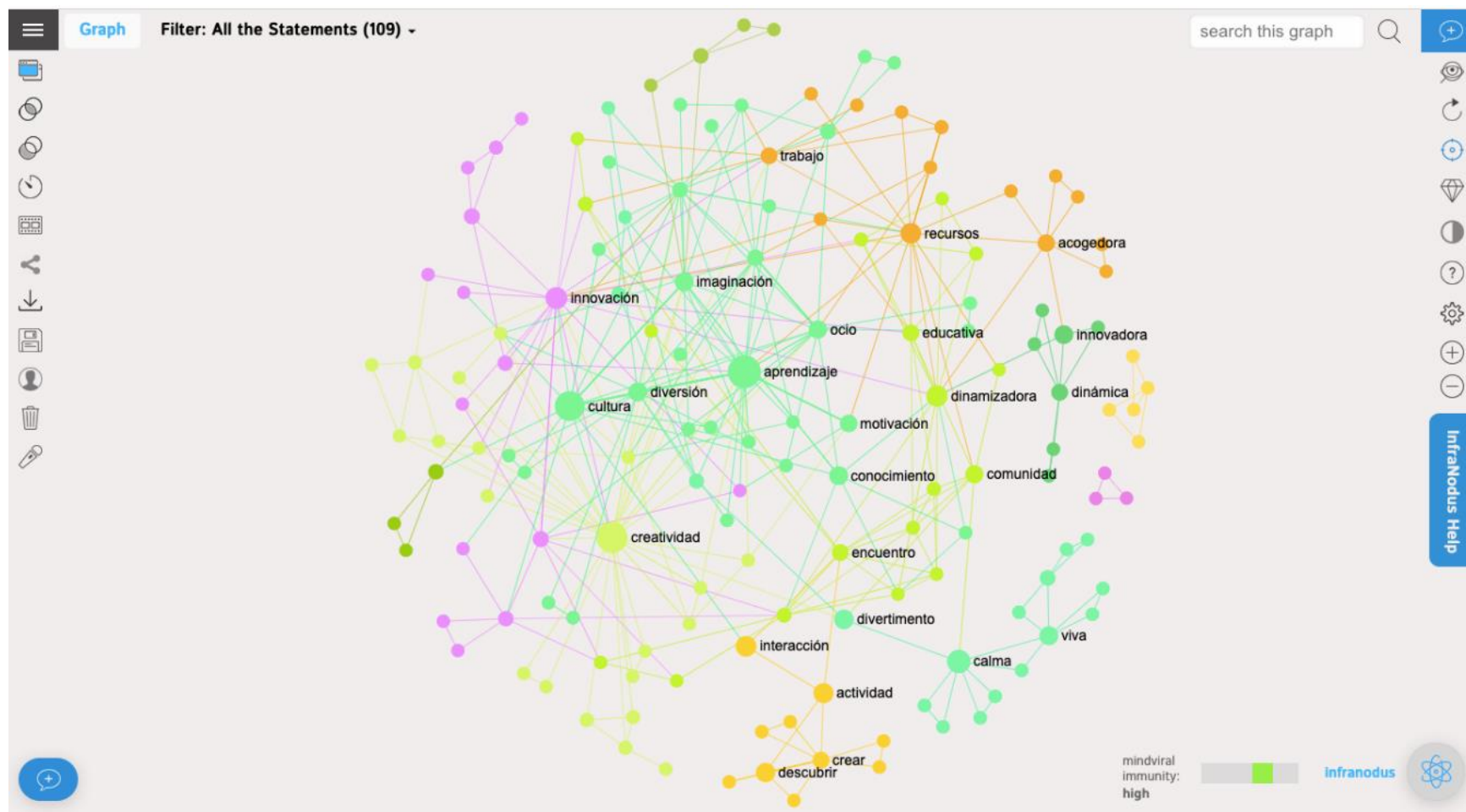


Cuadro 64. Visualización de las redes semánticas de responsables de bibliotecas no PLAMBE.

Puede notarse, en estas asociaciones, la difusión del vocabulario que diseminó el programa PLAMBE: en los centros participantes en el programa el foco está puesto en los aprendizajes, en la cultura y la creatividad, y hay una mención frecuente a las características del espacio material de la biblioteca. En tanto, en los centros no PLAMBE las palabras más frecuentes son menos específicas, aunque hay una presencia significativa de términos asociados a la inclusión.

## Los profesores de centros PLAMBE y no PLAMBE

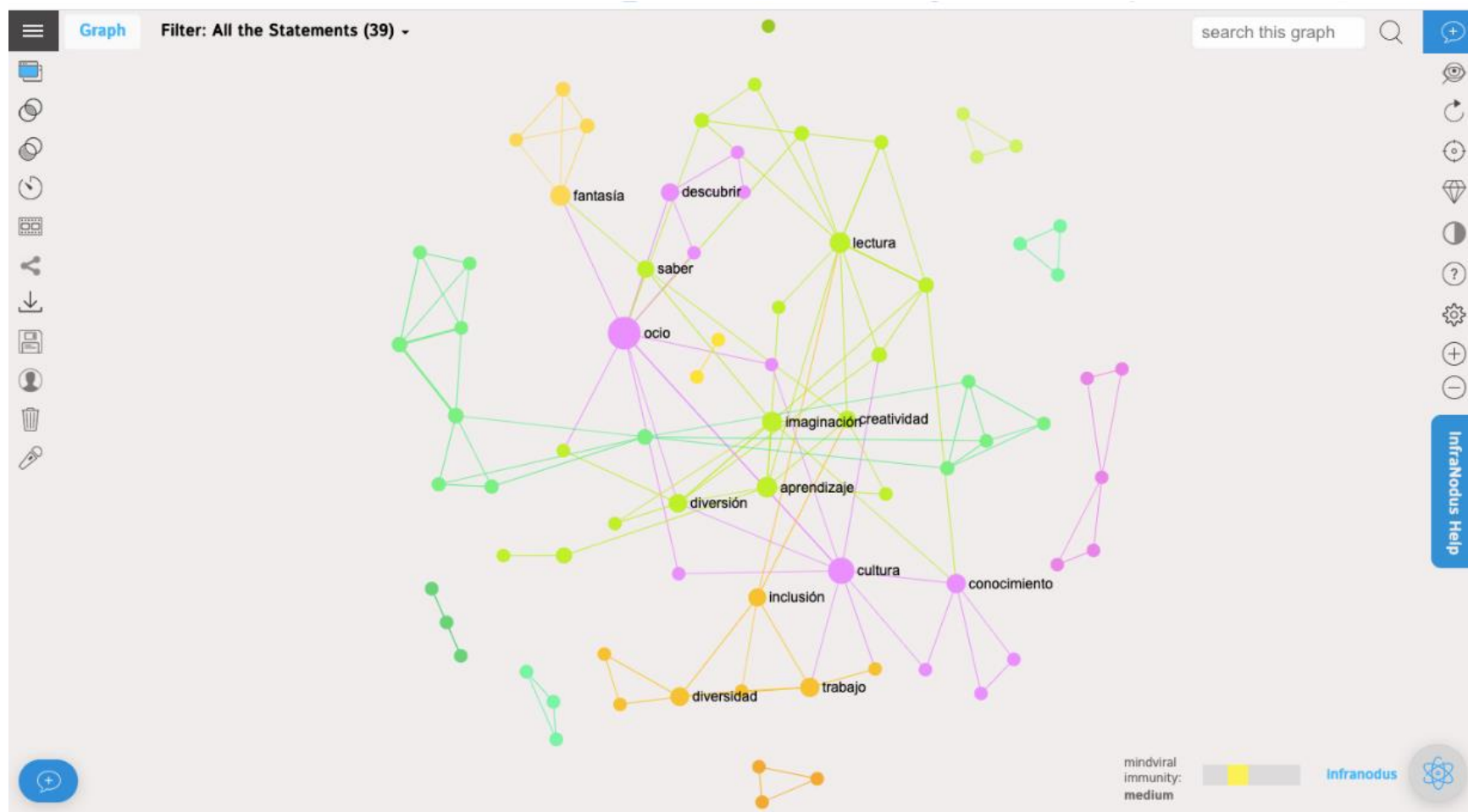
En el caso de los profesores, estos sesgos y matices también son visibles. Para los profesores que ejercen en centros PLAMBE, los términos más influyentes son "calma", "cultura", "creatividad" y "aprendizaje". Las asociaciones más frecuentes entre tópicos son las siguientes: "aprendizaje, cultura y ocio"; "creatividad, creación y experimentación"; "calma, viva, socialización"; "dinamizadora, encuentro, centro"; "innovación, diversidad, enriquecimiento".



Cuadro 65. Visualización de las redes semánticas de profesores en centros PLAMBE.

En tanto, para los profesores no PLAMBE, los elementos por los que circulan más conexiones son "cultura", "aprendizaje" y "ocio". Los tópicos más comunes son: "lectura, imaginación, diversión"; "ocio,

cultura, conocimiento"; "lugar, libertad, desconexión"; "trabajo, inclusión, diversidad"; "acogedora, paz, encuentro".



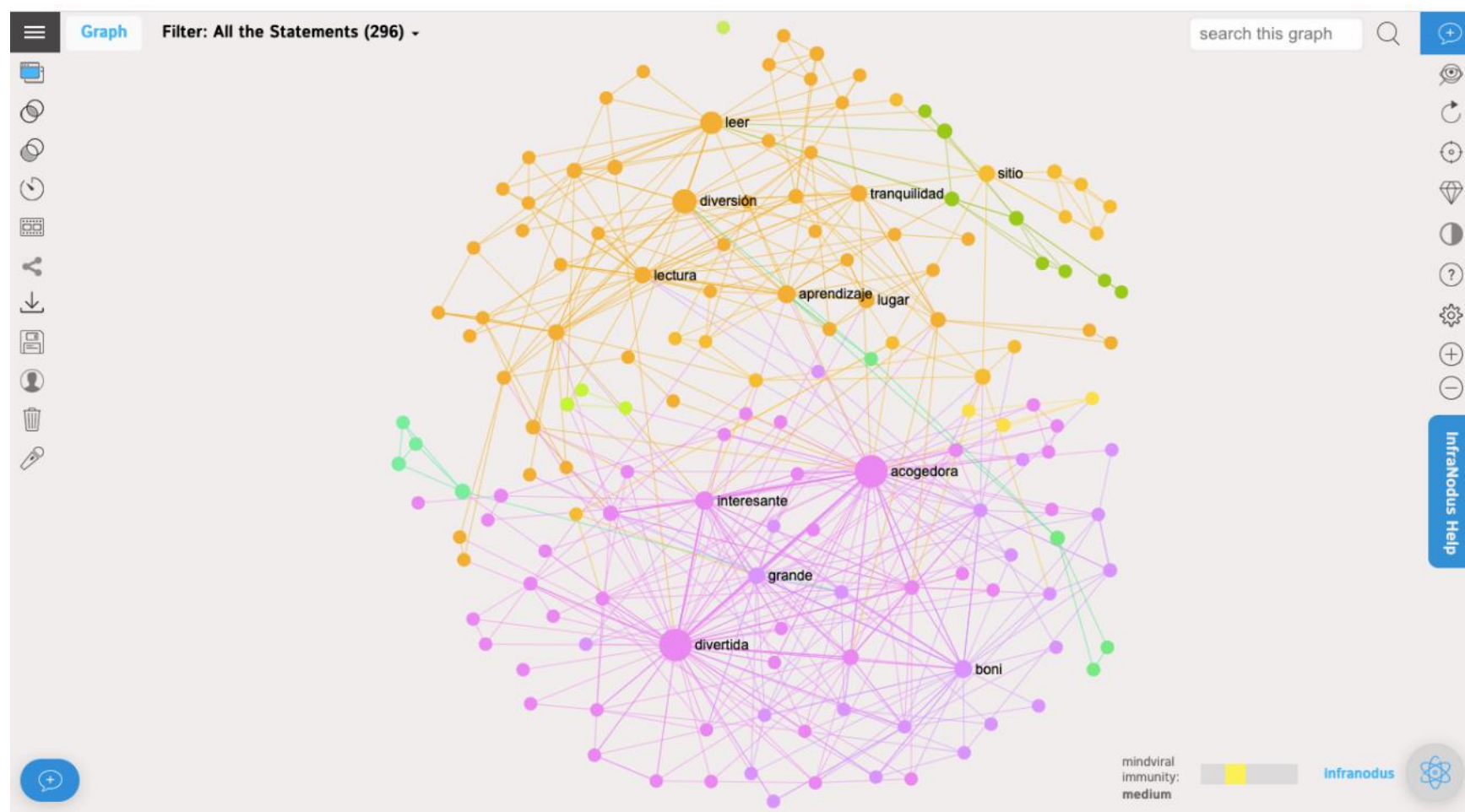
Cuadro 66. Visualización de las redes semánticas de profesores en centros no PLAMBE.

Como en los responsables de biblioteca, entre los profesores pueden observarse disparidades respecto a la presencia fuerte de vocablos como la innovación, la colaboración, la creación y el aprendizaje entre quienes están en centros PLAMBE, y del ocio y la inclusión en los no PLAMBE. Parecen ser más relevantes los discursos de las pedagogías creativas en los centros PLAMBE que en los demás.

## Los estudiantes de centros PLAMBE y no PLAMBE

En líneas generales, puede señalarse que entre los estudiantes hay mucha más referencia a climas afectivos, estética, diversión, espacios —que se califican como grandes, amplios, pequeños o modernos—. Se trata de un discurso menos especializado que el de los responsables y profesores, pero a pesar de lo cual pueden verse los efectos de los discursos oficiales. Es destacable que entre los términos elegidos hay una gran cantidad de adjetivos positivos generales (buena, perfecta, magnífica, genial, guay, muy chula). Un dato interesante es que aparecen más palabras críticas o negativas en los estudiantes PLAMBE (4%) que en no PLAMBE.

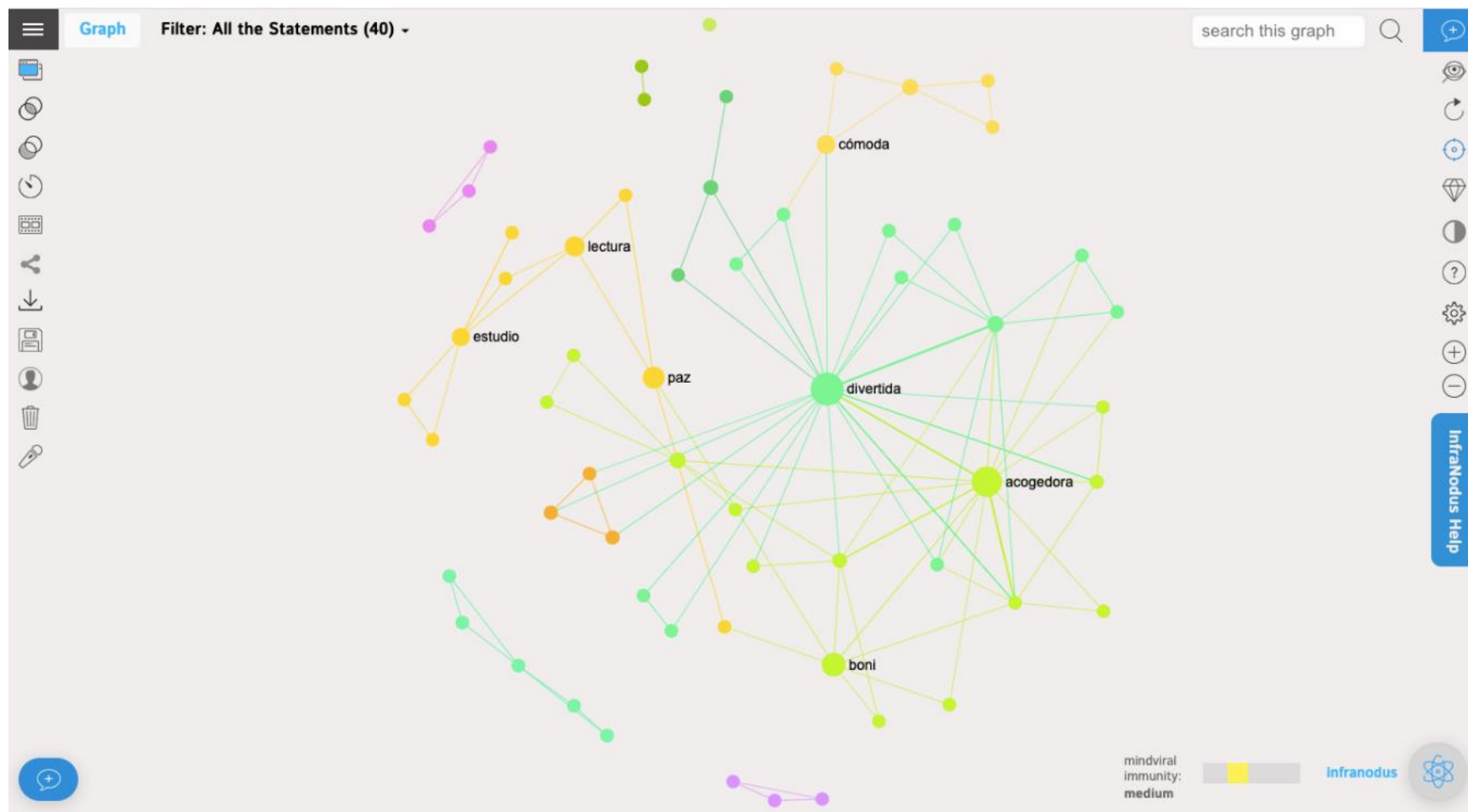
Entre el primer grupo, de los estudiantes PLAMBE, los elementos más influyentes son “leer”, “diversión”, “acogedora” y “divertida”. Los tópicos relevantes son: “lectura, aprendizaje, leer”; “divertida, acogedora e interesante”; “bonita, amplia, grande”; “útil, sitio, información”.



Cuadro 67. Visualización de las redes semánticas de estudiantes en centros PLAMBE.

Entre los estudiantes no PLAMBE, los términos más influyentes son “divertida”, “acogedora” y “bonita”. Los tópicos relevantes son:

“acogedora, agradable y tranquila”; “divertida, silenciosa y entretenida”; “estudio, paz y lectura”; “leer, divertir y disfrutar”.

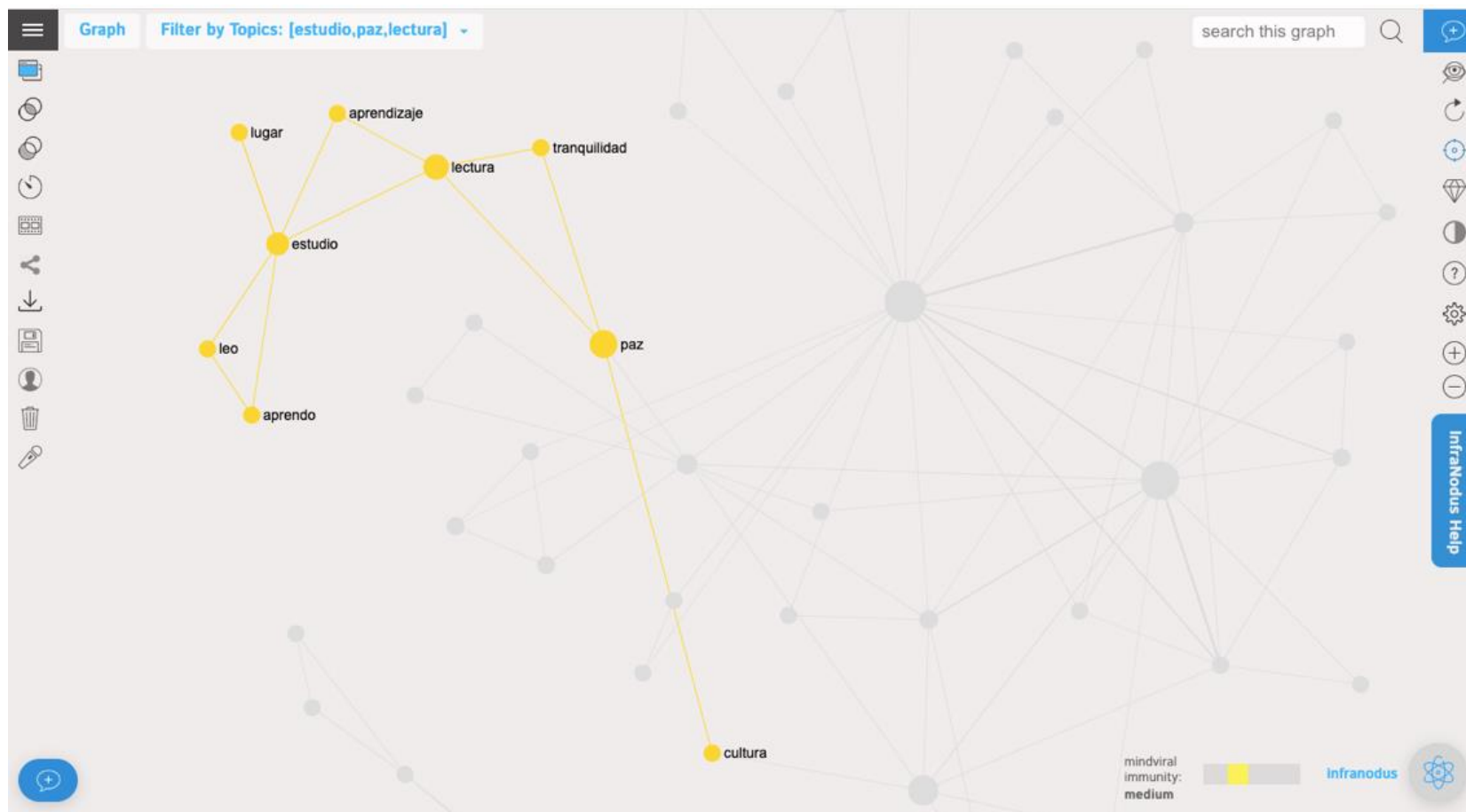


Cuadro 68. Visualización de las redes semánticas de estudiantes en centros no PLAMBE.



El siguiente gráfico, que presenta las asociaciones de estudiantes no PLAMBE sobre la lectura, organiza otras cadenas semánticas. La lectura está asociada al aprendizaje y el estudio, pero también a la tranquilidad y la paz. Parte de estas diferencias puede estar vinculada al número menor de alumnos encuestados en este grupo,

pero no deja de llamar la atención que las conexiones siguen las cadenas asociativas del trabajo escolar y no suman vocablos vinculados a las nuevas funciones de la biblioteca de dinamización del espacio y el currículo escolares.



Cuadro 70. Visualización de las redes semánticas de estudiantes en centros no PLAMBE en torno a la lectura.

## Consideraciones finales

La metodología que permite analizar las relaciones semánticas entre los términos con los que se asocia a la biblioteca escolar facilita hacer varios señalamientos, que deberán profundizarse en estudios ulteriores.

En primer lugar, pueden verse diferencias claras entre los actores de centros PLAMBE y no PLAMBE en la frecuencia de palabras asociadas a la creatividad, la imaginación y los aprendizajes que van más allá de la lectura en los actores PLAMBE, así como las referencias a características del espacio material de la biblioteca (grande, cómoda, cálida). En ambas cuestiones es posible evidenciar el impacto de las políticas públicas, que han logrado persuadir sobre la importancia de que la biblioteca escolar cumpla funciones más amplias que el acopio de libros. Esto es algo valorado por los actores.

En segundo lugar, es destacable que los actores ofrecieron respuestas con perfiles diferenciados. Así, mientras las personas responsables de bibliotecas escolares y los profesores registraron palabras vinculadas a lo que hemos llamado en capítulos anteriores “multi-biblioteca” —poniendo el énfasis en aprendizajes múltiples, en la creación e innovación de los repositorios culturales—, en los estudiantes la valoración se centra en la importancia de divertirse y sentirse acogido en el espacio. Sin embargo, si se miran de cerca las asociaciones construidas alrededor de la lectura, es posible ver que los alumnos de centros PLAMBE pueden armar cadenas amplias y en direcciones múltiples, mientras que los estudiantes de centros no PLAMBE parecen más restringidos a lo que se vincula a la tarea escolar.

Son muchos los elementos que habría que continuar explorando. Uno de ellos se asocia al vacío, en estas palabras escogidas, sobre la digitalización de la cultura: son muy escasas las referencias a artefactos digitales —sobre todo los móviles—, que sin embargo aparecen en las representaciones visuales que se analizarán algunas páginas más adelante. Otro hilo a seguir investigando es el que refiere al vínculo entre silencio y ruido. Las menciones al silencio son más habituales en los centros no PLAMBE, aunque su percepción no suele ser negativa —por ejemplo, viene asociada a términos como “divertida” o “agradable”—. En cambio, en los centros PLAMBE hay varias menciones a lo ruidoso del espacio, a veces vinculado a sensaciones desagradables pero también a la calidez, la diversión y el uso de móviles. La asociación de la biblioteca a un lugar en el que solo hay posibilidades de leer en silencio parece estar dando lugar a paisajes sonoros más diversos, aunque los actores escolares no parecen estar convencidos todavía de que eso tendrá buenos efectos.

Finalmente, destacamos que en las asociaciones surgieron palabras muy ricas, algunas difíciles de clasificar: vida, placer, inspiración, experimentación, imprescindible, impresionante, infravalorada, práctica, útil, buena, misteriosa, vacía, completa, escandalosa, precisa, perfecta, rara, genial. En ese arco, se dibujan muchas posibilidades para las bibliotecas escolares, posibilidades que habrá que seguir explorando y desarrollando en sus realizaciones cotidianas.

## Narrativas docentes

Como ya se ha mencionado, en los centros seleccionados para el estudio de casos se realizó una indagación cualitativa sobre los imaginarios a través de *narrativas escritas* por los profesores sobre eventos significativos en los que hayan tenido lugar en la biblioteca escolar o con protagonismo de esta. Se les invitó a escribir un breve relato (no mayor de una página), que se recopiló a lo largo de la semana en que se realizó el trabajo en campo en el centro escolar. Algunas preguntas disparadoras del ejercicio fueron: *¿qué supuso la biblioteca escolar para su actividad como profesores? ¿Fue una continuidad del aula, un apoyo o un problema? ¿Hay alguna situación o evento que recuerden en particular? ¿Pueden relatarla por escrito en no más de una página de extensión?* De este ejercicio se obtuvieron 45 relatos escritos por profesores y profesoras: seis del centro de O Rosal, trece del centro de Milladoiro, cuatro de Virxe do Carme, siete de Culleredo, ocho de Valladares y siete de San Pedro de Visma. Los cinco primeros centros están incluidos dentro del PLAMBE, y el de San Pedro de Visma es el único centro no PLAMBE.

El análisis de las narrativas siguió la metodología del análisis de contenido y de estructura, atendiendo a los motivos o tópicos que se mencionan, las actividades que se describen y el tono o la intensidad emocional de las historias. El estudio de las narrativas de escenas se basa en el método narrativo que se interesa por los relatos que los actores pueden formular sobre su experiencia, prestando atención a la estructura del relato, sus actores y su trama (Hammersley, 2013). En tanto ejercicios de memoria, los relatos dan un acceso a aquello que los actores consideran memorable y digno de ser contado (Chartier, 2004), y pueden contribuir a invisibilizar aspectos cotidianos que no se consideran destacables. Sin embargo, hay que hacer notar que, al ser una escritura solicitada por un pedido externo pero realizada en solitario y en el momento elegido por los sujetos de estudio, abren la posibilidad de introducirse en las jerarquías y afectividades sobre la biblioteca de los actores, ya que hay una menor intervención de las categorías de los investigadores que en los cuestionarios o las entrevistas semiestructuradas.

Como panorama general, puede señalarse que las narraciones relatan episodios con una carga afectiva positiva: son repetidas las menciones a términos como *alegría, encuentro, calidez, dinamismo, creatividad*. Solo en un caso se señalaron dificultades de la propuesta pedagógica, referidas, de manera muy significativa, al vínculo entre los libros y la cultura digital de la información. Otro elemento coincidente es la referencia a discursos pedagógicos de la innovación, la participación y la creación. Palabras como *libertad, creatividad, diversión, inspiración, variedad, innovación, experimentación y búsqueda* aparecen con frecuencia en estos relatos.

A efectos del análisis, hemos organizado las narraciones en torno a seis temáticas, estrechamente vinculadas: la dinamización de la

biblioteca; la importancia del placer y el disfrute en la biblioteca; la biblioteca como lugar de encuentro comunitario; el trabajo con los libros; los proyectos pedagógicos que van más allá de los libros; y los vínculos con la cultura digital. Es llamativo que, pese a que la relación con lo digital no recibió muchas menciones, los pocos relatos disponibles permiten ver algunas concepciones y desafíos que ameritan considerarse.

A continuación se exploran las seis temáticas mencionadas. Cabe aclarar que hemos anonimizado las narrativas, dejando solamente la referencia al tipo de centro escolar del que provienen, ya que lo que interesa en este análisis es la consideración de los temas y afectos con los que se asocia la biblioteca escolar, y no la identificación de casos individuales.



## Un centro dinámico y que pone en movimiento a la escuela

Como primer rasgo relevante de las narrativas de docentes, se destaca la imagen de dinamismo y movimiento con el que se identifica a la biblioteca escolar. Se habla de la biblioteca como el corazón, cerebro y órgano vital de la escuela. Una profesora de un colegio de Educación Primaria la describe así:

«[...] a biblioteca da escola, o corazón e o cerebro do cole, onde xurden e se representan as vivencias que quedarán no recordo de todos.

[...] para os nosos nenos, a BIBLIOTECA é un lugar máxico, a estancia onde 'descansan e esperan' todos aqueles relatos que tanto lles gusta escoitar e anos despois ler». (Profesora, Educación Primaria)

Esta experiencia de un centro PLAMBE contrasta con lo que se vive en otras escuelas. Véase el relato de una profesora del mismo centro:

«Viña dun centro no que a biblioteca era un mero almacén de libros e para nada un espazo dinamizado. [...] Cando entrei na biblioteca levei unha grata sorpresa. As cores, a orde, os recursos materiais cos que contaba, a cantidade de libros e a súa distribución, os espazos *maker*, os escarnabots... isto non é unha biblioteca... cantas horas de traballo hai aquí, pensei para min...». (Profesora, Educación Primaria)

La biblioteca es el eje que estructura un sentimiento de identidad colectiva y un centro neurálgico desde donde se organizan distintas acciones de la escuela:

«[...] a biblioteca é o lugar máis importante para eles [os nenes]. É o punto de partida da maioría das cousas que se fan no cole. É o único lugar onde todos os días, alumnos e alumnos participan nunha mesma actividade colectiva... Hai un sentimento de colectividade no centro, de identidade común onde todos participan nalgo máis grande, e todo grazas á biblioteca». (Profesor/a, Educación Primaria)

En ese reconocimiento a las horas de trabajo que han generado esta dinamización, algunos profesores hacen un reconocimiento explícito a las personas responsables de la biblioteca. Véase el relato de otra profesora del centro de Educación Primaria:

«[...] a nosa BIBLIOTECA como órgano vital do centro, chegou a ser o que hoxe en día desfrutamos tanto, grazas a persoas nas que no seu ADN está escrito, contra 'vento e marea' aquela preciosa cita de Luis Borges... para ser máis precisa, a extraordinaria dedicación da súa coordinadora [...]». (Profesora, Educación Primaria)

En otro relato, se destaca la importancia de los talleres y el espacio *maker* para dinamizar las actividades de la escuela. Se señalan el movimiento que genera entre los distintos grupos escolares y las familias, así como la diversidad y riqueza de los fondos que hay en la biblioteca, especialmente de libros y películas.

«En definitiva, considero que a biblioteca serve como nexo de unión entre os alumnos e alumnas dos distintos cursos, ademais axúdalles a enriquecer o seu proceso de ensino – aprendizaxe mediante coñecementos que anteriormente se traballaran nas aulas, posto que serve de apoio para que os estudantes adquiran unha aprendizaxe significativa». (Profesor/a, Educación Primaria)

El movimiento entre las familias y la escuela a partir de la biblioteca también es señalado por una profesora de otro centro de Educación Primaria, no integrado en el PLAMBE, quien habla de la biblioteca como tercer espacio entre el trabajo escolar y las casas de los estudiantes. Ella enumera algunos criterios a tener en cuenta para este tercer espacio, así como la necesidad de rediseñar el mobiliario y la organización espacial existente:

«Neste tercer espacio é importante ter en conta:

- Adaptabilidade.
- Competencia Cultural.
- Empatía.
- Curiosidade intelectual
- Desenvolvemento do talento.

Imaxino zoas movibles con paneis para distribuir espacios de traballo comúns e individuais, mesas con pantaias táctiles de acceso á información e outra para elaboración de carteís e diversos materiais de traballo». (Profesora, Educación Primaria)

Es interesante destacar que la importancia de la biblioteca como eje dinamizador de la escuela también aparece en las narrativas de los profesores del centro no PLAMBE, pero en este caso la dinamización

se coloca como un deber ser y no necesariamente como una experiencia habitual en la vida institucional. Véanse los relatos de docentes de esta escuela:

«A biblioteca debería ser o eixe vertebrador de este proceso atendendo a todo tipo de aprendizaxes. [...] A biblioteca debe ser un lugar ao que acudir para aprender, disfrutar e entreternos e CREAR!!!». (Profesor/a, Educación Primaria)

«Un espazo dinámico, non estanco, onde o centro poida desenvolver todas aquelas propostas que precisen dun espazo grande e sen obstáculos (como pode ser nun aula)». (Profesor/a, Educación Primaria)

«Penso a biblioteca como un espazo xerador e coordinador da actividade do centro. Como espazo físico e como espazo de confluencia de ideas e iniciativas». (Profesor/a, Educación Primaria)

«A biblioteca escolar debe de ser un espazo para a inclusión e un factor de compensación social. [...] Neste cambio de metodoloxía son moi importantes os espazos: de lectura informal, de traballo (individual ou en grupo), audiovisuais, multisensoriais, de creación... Creo que a idea fundamental sería que, ademais de ser espazos que se podan adaptar a novas maneiras de aprender, deben de ser acolledores, especialmente para todo

aquel alumnado ao que lle custa máis atopar o seu sitio na escola». (Profesor/a, Educación Primaria)

Puede verse en estos relatos la difusión de un ideal de biblioteca escolar dinamizador y vertebrador de la acción escolar, como espacio cálido y acogedor que permita la integración de distintas actividades, que es compartido por actores de centros PLAMBE y no PLAMBE.

### Un centro para el placer y el disfrute

En las narrativas de los docentes, además de relatar eventos e ideales sobre la biblioteca como espacio, también se hace referencia a distintas concepciones de lectura. Una de las que aparece con más frecuencia es la relacionada con la lectura como actividad placentera y entretenida. En apartados anteriores hemos señalado la diseminación de esta concepción de la lectura, asociada a los nuevos parámetros que colocan las industrias del entretenimiento, que se evidencia en la identificación con el par divertido/aburrido como eje significativo para aproximarse a la lectura.

En los relatos pueden observarse situaciones y juicios que retoman la noción de goce y disfrute lectores para valorar lo que sucede en la biblioteca escolar. Por ejemplo, un profesor de un Instituto de Educación Secundaria describe esta escena, en la que resulta muy interesante la comparación con la feria o los mercados. La escuela es un espacio público de cruce e intercambio, algo que se analizará en el apartado siguiente.

«Alumnas e alumnos de 1º que, aproveitando o recuncho de lectura, len pracidamente, coma si do salón da súa casa se tratase ou dun espazo máxico no que poder deixar voar a súa imaxinación. A escena non pode ser máis evocadora: Mario sentado no butacón, coa tenue luz da lámpada, a perna cruzada, engaiolado na lectura do seu libro, un pequeno grupo de rapazas de 1º C nos coxíns repasando unha lectura proposta polos seus profesores e profesora; cómpre observar nun recuncho, un tanto alonxado, a Abigail nun pequeno obradoiro improvisado para amosar os seus coñecementos sobre o debuxo a quen a queira escoitar... O espazo de investigación está poboado de alumnado de 3º e 4º de ESO, uns consultando as fontes bibliográficas coas que preparar os traballos en pequenos grupos que están a desenvolver en historia e lingua castelá, aqueloutros estudando para o seu exame, tentando compartir e aclarar dúbidas... mesas cheas de esforzo e interese. É dende logo un espazo rebuldeiro, como se dunha feira se tratase, mais non nos confundamos, coa súa vitalidade mais sen o balbordo propio deses mercados, cun respecto eloxiable». (Profesor, Educación Secundaria)

En otro caso se destacan la promoción de la imaginación, la creatividad y la libertad del encuentro con los libros, contra una noción impositiva del canon escolar.

«Todo isto fará que no futuro non vexan a lectura non como algo obligatorio senón como un instrumento de gozo e disfrute. Converteránse en grandes lectores e lectoras, o que traerá como resultado que desenvolvan a imaxinación e creatividade, ademais de descubrir nos libros una fonte inesgotable de coñecementos. Os libros son e serán fonte de información,

divertimento, desconexión, [...] e é labor da biblioteca escolar acercalos á infancia e fomentar o gusto pola lectura». (Profesor/a, Colegio Rural Agrupado)

Otra profesora del mismo centro opina en la misma dirección del disfrute y la libertad de elegir y descubrir, y utiliza una metáfora significativa para pensar su relación con la biblioteca dentro de una institución que era nueva para ella:

«A biblioteca apórtanos unha base bibliográfica moi rica e actualizada con diferentes recursos e deseños educativos como as tarefas integradas coas desfrutar, descubrir e construír entre todos o camiño que nos leva a creación dun Produto Social Relevante para a nosa comunidade.

A biblioteca do centro foi para min un paracaídas que me axudou a aterrar no meu novo destino e que penso que nunca deixarei de empregar; pois é un paracaídas cheo de cores, cun tacto agradable, que facilmente emprende o voo e abrangue un milleiro de actividades coas que non perder as gañas e a ilusión». (Profesora, Colegio Rural Agrupado)

## Un centro para el encuentro comunitario

La idea de la escuela como espacio de cruce y encuentro se reitera en numerosos relatos. Entre ellos, destaca el de este docente de un centro de Educación Primaria, que la identifica con un refugio y una compañía. Son muy llamativas las metáforas que destacan afectos con una valencia positiva para la biblioteca, pero además esos

afectos están asociados a construcciones de la vida en común con un horizonte de largo plazo. Véase la descripción:

«Dicía Pérez-Reverte que *unha biblioteca non é un conxunto de libros leídos, senón unha compañía, un refuxio e un proxecto de vida*. Desde esta óptica, a biblioteca supón un espazo multidisciplinar que produce unha serie de beneficios de cara á mellora do proceso de ensinanza-aprendizaxe nesta triple liña. Contacontos: convivencia e a lectura compartida entre distintos niveis. Rapaces de 3º, 4º, 5º e 6º son os responsables de entreter e impresionar aos máis pequenos de xeito voluntario mediante as súas ferramentas: creatividade, ilusión e motivación.

Nós ofrecemos as andamiaxes para que experimenten e vivan a aprendizaxe; logo, queda a disposición deles ser quen de escoller como queren construír o seu proxecto de vida». (Profesor, Educación Primaria)

En distintos relatos se remarca la posibilidad de encuentro entre estudiantes de distintos grupos o grados escolares, en los que los niños mayores pueden asumir un mayor protagonismo en la educación de los más pequeños. Una profesora de un colegio de Educación Primaria habla de los apadrinamientos lectores en su escuela:

«[Es] una actividad muy enriquecedora porque son los propios alumnos de 6º los que con mucha ilusión trabajan previamente el cuento que van a leer a sus compañeros más pequeños, y estos escuchan atentamente lo que les leen y aplauden

ilusionados el trabajo y esfuerzo de los más mayores». (Profesora, Educación Primaria)

La biblioteca es el centro de encuentro en torno a distintas actividades, que juntan a los actores escolares en torno a proyectos de conocimiento amplios. Una docente de un Colegio Público Integrado menciona la importancia de las tardes de los miércoles con las familias, en las que realizan distintas actividades, por ejemplo pintar mapas y estudiar el universo. Otra profesora señala una actividad cultural que la entusiasma:

«O máis significativo para min foi o último Club de Jazz celebrado na biblioteca. Para este evento a biblioteca transfórmase por unhas horas nun club de jazz, as mesas cos seus manteis e floreiros, bombóns nas mesas... e nese espazo tan íntimo, rodeados de libros sucédense as distintas actuacións do alumnado e do profesorado: cancións, recitais de poesía... Gústame porque nesta actividade hai implicación tanto do alumnado como do profesorado, cada un aporta o que máis lle gusta e mellor sabe facer, saen a luz moitas facetas ocultas do/as alumno/as que doutra forma non coñecerías». (Profesora, Colegio Público Integrado)

En un colegio de Educación Primaria también se hace referencia a la importancia del encuentro:

«Aunque es un proyecto a largo plazo, me gustaría que todos los alumnos del colegio la viesen como un lugar accesible de experiencias múltiples, un lugar de encuentro, no solo de lectura; también de tics, juegos.... siempre adaptados a todas las

diversas y complejas necesidades». (Profesor/a, Educación Primaria)

Finalmente, incluimos el relato de un docente de un Instituto de Educación Secundaria que remarca la relevancia de la organización del espacio y de su mobiliario para facilitar o dificultar el encuentro y trabajo colectivo entre los estudiantes:

«Na antiga estancia, os recreos eran un tanto escuros, con escasa espazo para a consulta de libros, ou o estudo diario do alumnado, mais sen apenas marxe para as lecturas silenciosas, traballos en pequenos grupos, en definitiva para o traballo diferenciado. Había pouco espazo para expor os produtos dos traballos do noso alumnado, salvo algún fermoso poema que penduraba dalgún tendal improvisado, voando sobre as cabezas das usuarias e usuarios.

O cambio de biblioteca é un bo exemplo de como o espazo físico condiciona e pode mellorar o aproveitamento do tempo de lecer e a calidade das actividades». (Profesor, Educación Secundaria)

## El trabajo con los libros

Muchos de los relatos de los profesores de los centros visitados hacen referencia al trabajo con y a partir de los libros. Hemos mencionado en capítulos anteriores de este informe el desplazamiento de la concepción de biblioteca escolar centrada exclusivamente en los fondos bibliográficos hacia otras concepciones que incluyen actividades múltiples —algo de lo que nos ocuparemos en el apartado siguiente—. Sin embargo, los profesores destacan sus

formas de trabajo con los libros, marcadas por la creatividad y la promoción de nuevas prácticas lectoras. La lectura que emerge en estos relatos no es la lectura en silencio ni está restringida al estudio, sino que organiza actividades muy diversas, en muchos casos innovadoras y que promueven la autonomía y la libertad en el encuentro con los libros.

En primer lugar, puede traerse el relato de una profesora de un Colegio Rural Agrupado, quien evoca la emoción de descubrir un libro cada día que produce la carpeta viajera. Ella habla de la importancia del ritual, de generar sorpresa y emoción en ese renovado encuentro con los libros:

«A CARPETA VIAXEIRA CHEGA AO COLE RENOVADA CADA MARTES.

QUE EMOCIÓN ABRILA E VER O SEU CONTIDO! SACAMOS OS LIBROS UN POR UN FACENDO UNHA PEQUENA PRESENTACIÓN, COLOCÁMOLOS DE PÉ NO CHAN EN RINGLEIRA PARA PODER VELOS TODOS: OS TÍTULOS, PORTADAS E CONTRAPORTADAS.

AS NENAS E NENOS NESTE MESMO INSTANTE XA TEÑEN A SÚA PREFERENCIA, XA SABEN O CONTO QUE LLES GUSTARÍA ESCOITAR INMEDIATAMENTE. PERO TERÁN QUE ESPERAR A QUE LLE CHEGUE O SEU DÍA.

[...] ESTA RUTINA DEIXA A SÚA PEGADA E LOGO, CANDO ESTÁN NA BIBLIOTECA DE AULA, IMITAN ESTE RITUAL PARA CONTARSE CONTOS UNS /HAS A OUTROS/AS». (Profesora, Colegio Rural Agrupado, mayúsculas en el original)

Otra profesora del mismo centro subraya la importancia de los trabajos de investigación que se promueven a partir de los libros:

«[L]as tareas integradas [...] son como puertas que vamos abriendo y nos permiten abordar contenidos del proyecto, y en caso de querer profundizar en algo de lo tratado en ellas, siempre es posible seguir la investigación. [...] las tareas integradas son una propuesta didáctica que valoro muy positivamente para el alumnado y una fantástica forma de dinamizar los fondos de la biblioteca escolar». (Profesora, Colegio Rural Agrupado)

Una docente de un Colegio Público Integrado cuenta una actividad lúdica en la que los alumnos cobran protagonismo, recomendando libros a otros estudiantes:

«Como mestra deste centro, sendo o meu segundo ano definitiva, un dos moitos eventos que se celebran e dos máis interesantes pode ser o CMAL (Centro Médico de Asistencia Lectora).

A Biblioteca convírtese nunha consulta improvisada ateigada de pacientes. Esperan nunha sala de espera con moitos tipos de doenzas.

Os doutores encargados do diagnóstico son alumnos voluntarios da ESO ou profesores tanto de Primaria como de Secundaria.

Sempre atinan co diagnóstico axeitado!

Como non hai nada que non se cure cunha boa lectura, receitan libros adecuados aos distintos tipos de doenzas.

Seguro que a partir de agora a súa saúde irá mellor coas lecturas recomendadas...!». (Profesora, Colegio Público Integrado)

En otro centro de Educación Primaria, una profesora narra la organización de un taller para niños de 3 a 7 años en las que les enseñan qué es un libro y qué se puede hacer en la biblioteca. Una de las actividades consiste en los siguientes juegos:

«Xogo de tarxetas. Repartimos a cada escolar unha tarxeta verde e outra vermella. Na PDI da biblioteca proxectamos unhas imaxes. Deberán identificar a biblioteca entre as distintas dependencias do colexio. Iremos comentando en grupo onde está e para que usamos cada unha das estancia quevan aparecendo en pantalla.

Xogo de tarxetas. Daranse a coñecer as normas de comportamento na BE en imaxes. Levantarán a tarxeta verde se a acción que ven representada se pode facer nunha biblioteca ou pola contra a tarxeta vermella se non se pode. Comentaremos cada unha delas.

[...] Elaboración dunha ficha sobre as normas de uso da biblioteca». (Profesora, Educación Primaria)

Esta actividad, centrada fuertemente en las reglas y definiciones sobre qué es un buen uso de las bibliotecas, tiene presencia en otro relato, aunque el peso está puesto en el protagonismo de los alumnos.

«Algúns alumnos e alumnas da clase de 6º, agrupados en quendas, son colaboradores voluntarios da biblioteca, encargándose de realizar tarefas de empréstito, devolución e guía aos usuarios durante os recreos. Esta actividade parécese de moita importancia, xa que permite que o alumnado se sinta realmente partícipe do devir da biblioteca e do centro educativo.

Unha das cousas que máis me gusta observar é o feito de que os propios nenos e nenas se recomentan libros entre si ou falan do que len. É dicir, que a animación á lectura non parte só do profesorado (traballo de aula e outras actividades anuais coma *Que me contas* ou *Booktubers*), senón que tamén se realiza entre o alumnado de maneira máis informal.

A biblioteca tamén é o lugar do laboratorio documental, espazo de aprendizaxe adicado á búsqueda e análise da información (entre outras cousas) polo que vai pasando todo o colexio en quendas ao longo do curso.

A nivel persoal destaco a cantidade e calidade dos fondos literarios, así como a calidez e sensación acolledora que transmite o espazo en si». (Profesor/a, Educación Primaria)

Son muchos los relatos de este mismo colegio que se centran en el trabajo con los libros. Otra docente rememora dos trabajos importantes que realizó con sus estudiantes sobre temas de historia antigua e historias de astrónomos, en las que los estudiantes buscaron la información por sí mismos en la biblioteca. Otra docente, profesora del laboratorio de ciencias (un espacio recientemente remodelado), destaca el trabajo realizado combinando ambos espacios:

«Foi precisamente nunha das ultimas sesións (todos os mércores durante as dúas últimas horas teñen lugar os laboratorios cos alumnos/as agrupados por diferentes niveis) onde realizamos unha actividade na biblioteca que unían os contidos do laboratorio documental. Propúxenlles que tiñan que elaborar un experimento por equipos e que pensaran como o deseñarían, xa que tiñamos que completar os materiais que precisábamos, os

pasos a seguir e o resultado. Debateron entre eles pero non chegaron a ningunha conclusión, así que pregunteilles de onde sacarían a información para o deseño do experimento, obtendo contestacións tan dispares como “inventámolo”, “buscamos en internet”, “en Instagram”, “copiamos un que xa fixemos”... así que intentei reconducir a situación preguntando se nos libros non habería experimentos e dixerónme que non, que había libros de contos, de animais, de receitas... pero que falaran de experimentos... deses que non había. Propúxenlles ir a biblioteca a comprobalo e xa tiñan moi claro onde estaban os libros de consulta e os de literatura. Foron comprobando na CDU, os máis maiores guiando os máis pequenos, e atoparon a sección de experimentos. Cada un escolleu o libro que máis lle interesou e volvemos o laboratorio de pequeñeces. Por grupos estiveron botando un ollo os libros e escollendo o experimento que querían facer na seguinte sesión, unha vez que chegaron a un acordo, non sendo fácil en todos os grupos, cubriron a ficha e anotaron o libro, xa que o devolvemos na biblioteca e na próxima sesión volveron por el para facer o experimento». (Profesora, Educación Primaria)

Otra profesora de un centro de Educación Secundaria tamén rememoró una actividade, que ela tituló como “Cita a cegas en la biblioteca”. La actividade se desarrolló con alumnos de 1º de ESO, y los convocó a trabajar en mesas en la biblioteca para encontrarse con un libro que no conocían de antemano, con el objetivo de preparar una exposición.

«Por parellas e repartidos por todo o espazo da biblioteca, saíndo dos agrupamentos cotiáns das aulas, comezou o primeiro contacto co seu descoñecido: intriga, nervios, ilusión, sorpresa...

Unha chea de emocións ao descubriren as temáticas tan diversas nas cales, nesta ocasión, tocaba afondar para preparar unha exposición oral.

Así, tendo en conta os intereses do alumnado, e sen deixar de lado a inclusión nin temáticas con fondo social, desta nova experiencia saíron, tras facer e refacer guións e practicar a oralidade como ferramenta básica competencial, grandes exposicións onde todos aprenderon aspectos sobre as cousas invisibles aos ollos: as mulleres invisibles e anónimas que loitaron polos dereitos, que foron deportistas esquecidas; os mundos invisibles ao noso redor poboados por animais diminutos, ou por instrumentos musicais descoñecidos; o invisible dentro de un, como as células, a puberdade, a menstruación; os colectivos invisibles, etc.». (Profesora, Educación Secundaria)

Otra profesora del mismo centro, a cargo de la enseñanza de Historia, narró el desarrollo de un proyecto que denominó “Yo protesto”, en el que realizó actividades a partir de los fondos bibliográficos de la biblioteca, incluyendo las novelas gráficas:

«Traballo co alumnado de 4º da ESO sobre os diversos comics con temática histórica e relacionados ca materia de Historia Contemporánea. A través das súas lecturas os alumnos debían realizar unha presentación explicando o argumento e a súa relación co contexto histórico. Posteriormente os traballos foron expostos en murais e acompañados de exposicións durante a Semana Cultural.

O concurso de representación de obras artísticas relacionados cun trasfondo de protesta. Nesta actividade participou casi todo o alumnado do centro e gran parte do profesorado.

Os alumnos fixeron representacións dos cadros seleccionados e logo fotografiados para ser expostas xunto coas imaxes das obras. Complementando a actividade, se realizaron fichas explicativas das obras traballados polos alumnos. Esta actividade fomentou o traballo en grupo, a creatividade na elaboración e ambientación dos cadros e o achegamento a unha nova linguaxe pictórica, así coma o seu significado e repercusión na historia. A súa exposición conxunta na semana cultural tivo grande expectación entre o alumnado e profesorado.

Particularmente a forma de traballar con proxectos e en colaborativo ca Biblioteca e outros compañeiros é moi enriquecedor e motivador. Tamén me axudou a fomentar e traballar diversas habilidades dos alumnos (creatividade, traballo en equipo, oralidade. ..) que debemos avaliar na aula. Destacar o traballo do equipo da biblioteca no fomento non só da lectura senon de buscar diferentes formas de aprender e chegar aos alumnos facendo que sean partícipes no desenvolvemento do centro e ante todo o máis motivador coma profesor e o entusiasmo que os alumnos presentan neste proceso de aprendizaxe». (Profesora, Educación Secundaria)

Otra docente del mismo centro escolar cuenta otra iniciativa con la lectura, que llama "Sentinelas das Palabras: abrir os oídos para abrir a mente". La experiencia conjuga lectura y oralidad, y también apela a los rituales colectivos y la movilización de los estudiantes:

«O Club de Escoita da biblioteca nace da constatación dunha realidade: non lle gusta ler a todo o mundo (por máis que nós queiramos), pero si que a (case) todo o mundo lle presta escoitar e que lle lean.

Así aparecen no Instituto as Patrullas Lectoras, vixías que saen de ronda en datas sinaladas, e que encamiñan os seus pasos en dúas direccións.

É habitual que as Patrullas Lectoras percorran as aulas do instituto con relatos de medo na semana do Samaín; ou con textos (ás veces tamén aterradores) relacionados cos estragos da violencia de xénero nos días previos ao 25 de novembro; ou con biografías inspiradoras no Día das nenas e as mulleres nas ciencias; ou con datos impactantes sobre os Dereitos Humanos.

As Patrullas Lectoras ofrecen a oportunidade de compartir a palabra escrita, transformada en palabra falada, para que esta chegue a todas as orellas e acabe finalmente asentándose nas nosas mentes». (Profesora, Educación Secundaria)

Como último exemplo de los relatos que se centran en la actividad con y a partir de libros, se destaca esta narración de una profesora de un Colegio Público Integrado que rememora dos eventos significativos en la biblioteca escolar: un taller de manga organizado por una estudiante y un encuentro con un escritor gallego. Ambas historias muestran la pluralidad de acciones que se desarrollan con los libros, que juntan cuerpos, voces y libros en interacciones creativas y emocionalmente intensas.

«O primeiro ocorreu cando unha alumna de 4ºESO impartía obradoiros de manga todos os martes no recreo na biblioteca. Esta é unha actividade que ten moito éxito entre o alumnado de centro, pero máis alá de isto, o feito é que a esta rapaza en particular veulle xenial para aumentar a súa autoestima e facer que ela tivera o seu espazo dentro do cole, xa que é unha nena con moitos problemas para socializar. O caso é que cando ía dar comezo o primeiro obradoiro, aviseina de que xa estaba exposto o cartel anuniador no taboeiro da entrada da biblio. Cando chegou alí, deume un abrazo e díxome que era o mellor agasallo do mundo, é que lle gustaría gardar ese cartel para ter un recordo. Para ela ver o seu nome e os seus debuxos nun simple folio anunciando o seu potencial foi algo marabilloso.

O outro momento emotivo que me gustaría destacar foi cando tivemos a gran sorte de contar coa visita de Antonio García Teixeira. Entre outras actividades, no recreo fixo un recital poético cos máis cativos e presentoulles a Martiño, un monicreque, protagonista dunha das súas obras». (Profesora, Colegio Público Integrado)

## Un centro que se ocupa de distintos proyectos de conocimiento más allá de los libros

Pudo verse en el apartado anterior que las actividades que se realizan con los libros abren en numerosas direcciones, más allá de la típica actividad de resolver trabajos escolares. Al mismo tiempo, es importante destacar que muchos relatos hacen referencia a actividades que involucran objetos y prácticas que no tienen el centro en los libros, lo que en otros capítulos del informe hemos

denominado como “multi-biblioteca”. Véase por ejemplo las actividades que menciona una docente de un centro no PLAMBE:

«Una biblioteca ideal para mí sería un centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje y para ello tiene que abarcar todos los ámbitos: música, plástica, danza, interpretación, digital, informática, fotografía, robótica... y no ser un simple lugar donde se lee en silencio. Además, debemos buscar la manera de integrarlos en un mismo espacio, el cual para mí sería ideal que pudiesen trabajar varios grupos a la vez o un solo grupo pero subdividido en varios, un espacio abierto en el que también puedan ir las familias». (Profesora, Educación Primaria)

Entre los modelos que emergen para la multi-biblioteca, promovidos desde PLAMBE, está la del laboratorio y la del *maker-space* como ámbito de creación y producción de objetos. La idea de la mejora continua de la biblioteca se asocia con la asunción de estas otras funciones:

«Actualmente estamos ante novos retos e novas formas no proceso de ensinanza – aprendixaxe polo que nos vimos na necesidade de volver a reformar a BE convertíndoa nun *espazo-maker* ou *maker-space* para adaptarnos as novas tendencias educativas.

Este novo espazo chámase Leolab en el podemos aprender: robótica, cociña, manualidades, xogos e construcións, impresión 3D, radio, etc.». (Profesor/a, Educación Primaria)

Uno de los programas desarrollados en el marco del PLAMBE han sido las radios escolares. Una profesora de un Colegio Público Integrado

rememora la inauguración de la radio como la posibilidad de un nuevo tipo de trabajo en la biblioteca:

«A radio na biblioteca é o reflexo do noso estilo de aprendizaxe. Era o inicio de algo novo, unha porta aberta ao fomento do traballo colaborativo e cooperativo en experiencias concretas. [...] unha plataforma que nos podería levar á apertura ao mundo cultural e social máis alá da contorna escolar». (Profesora, Colegio Público Integrado)

La radio aparece también en otros relatos como una actividad muy relevante en la vida escolar:

«[E]sta posibilidade de comunicación e de traballo grupal permite chegar aos rapaces dun xeito difícil de conseguir con outros soportes. Poden demostrar competencias adquiridas que dificilmente poderían amosar nun papel ou nun cartafol no escritorio dun ordenador. Temos unha porta aberta con infinidade de posibilidades e está na nosa man empregala para conseguir obxectivos dun xeito máis doado e lúdico para os rapaces». (Profesor/a, Educación Secundaria)

«[A] radio non era outra cousa máis que outra ramificación da biblioteca. Pouco a pouco [...] fun recadando información, e coa axuda dos meus compañeiros do equipo da radio empezamos a elaborar e a traballar cos nenos e nenas, un traballo que me pareceu moi gratificante porque ao alumnado motiváballe enormemente, converténdose nunha ferramenta de aprendizaxe moi atractiva e con moitas caras (elaboración de guións, contacto

estreito coas novas tecnoloxías, técnica vocal, o feedback inmediato que nos da...)». (Profesor/a, Educación Primaria)

«Destaco o eixe motivador que tivo a radio escolar. Mellorando moito na pronuncia, comunicación, escoita atenta, velocidade lectora, e manexo e familiaridade coa radio». (Profesor/a, Educación Primaria)

En el Colegio Rural Agrupado, varios relatos narran la organización de museos o exposiciones escolares sobre historia y arte contemporáneos, y también de mercados solidarios y saludables. Mencionan la importancia de estas actividades para motivar a los estudiantes e incrementar la participación en las acciones de la biblioteca. Otra profesora menciona también la organización de distintos talleres que expanden el dominio de la biblioteca hacia nuevos ámbitos de saberes:

«Estes obradoiros van cambiando ano a ano e adaptándose as necesidades e aos contidos traballados, pero tendo en conta que haxa: un obradoiro de cocíña no que se elabora a merenda que todos disfrutaremos posteriormente; un de xogos motores contribuíndo ao seu desenvolvemento físico, emocional e social; un TIC onde traballaremos os contidos con recursos como a realizade aumentada, a robótica...; un de motricidade fina tan importante a estas idades; e un de préstamo de fondos onde os nenos e as nenas poden escoller dous deles para levar ás súas casas e poder disfrutar coas súas familias». (Profesora, Colegio Rural Agrupado)

## La biblioteca escolar y la cultura digital: una práctica poco memorable

Las reflexiones sobre las actividades vinculadas a la cultura digital no son numerosas. Como ya se señaló, esto no necesariamente indica que no sean abundantes, sino que no son consideradas destacables o especialmente memorables por los profesores que ofrecieron sus relatos sobre la biblioteca escolar.

Uno de los relatos señala la presencia de los medios digitales dentro de un conjunto de actividades que se hacen en las horas libres y recreos.

«[O]s alumnos do Instituto, [s]empre que non vén un profesor e me toca garda, queren ir á biblioteca, na "Hora de ler" e nos recreos tamén, cando queremos facer un traballo de investigación aí estamos, etc. E, mentres algúns alumnos buscan información nos medios dixitais, outros len, outros fan os deberes e outros se divirten cos xogos e materiais didácticos.

Que máis se pode pedir? Polo tanto, si, compartimos unha biblioteca para calquera ocasión». (Profesor/a, Educación Secundaria)

En segundo lugar, destacamos un relato de una profesora de un Colegio Público Integrado que se centra en los peligros de la participación digital, a cargo de personal de la Guardia Civil. La narración es la siguiente:

«Durante o segundo trimestre recibimos no cole a visita de dúas persoas da Garda Civil pertencentes ao cuartel de Tomiño, co

obxectivo de informar o alumnado de 5º e 6º de Educación Primaria sobre os perigos da tecnoloxías da información e comunicación. A actividade foi solicitada a través do centro e estaba incluída dentro do Plan Director regulado na Instrución 7/2013 da secretaría de estado de seguridade. En concreto esta actividade foi realmente produtiva, xa que o alumnado comeza a interesarse polas redes sociais e moitos deles mesmo teñen móbil algo que pode levalos a caer en certos perigos. Que o lugar de realización fose a biblioteca permitiu que estivesen os dous cursos xuntos, xa que o centro carece doutro espazo. Ademais contamos cun proxector, o cal foi empregado polas persoas encargadas da charla». (Profesora, Colegio Público Integrado)

En contraste, una profesora de otro centro de Educación Primaria se centra en las dificultades de proponer otras actividades de conocimiento frente a una visión dominante de información fragmentada, construida en la interacción con las plataformas de búsqueda de información más utilizadas, como Google. Coincidente con lo encontrado en otras investigaciones (Dussel y Trujillo, 2018), puede señalarse que el desplazamiento de la investigación a la búsqueda de información limita la profundidad de los recorridos de conocimiento que pueden realizarse, de no mediar la intervención de educadores que los promuevan.

«Situámosvos pois no outono, dentro da BE, co alumnado de 6º de Educación Primaria. Na materia cunha sesión semanal ALFIN (*Alfabetización Informacional, aprender a investigar*).

Despois de que nas primeiras sesión afondáramos en que ía consistir a materia, de analizar que distintas fontes de

información tíñamos a nosa disposición, de como analizar e procesar a información... Comezamos a desenvolver dentro da biblioteca, uns sinxelos proxectos de investigación en grupos de catro alumnos/as.

Cada grupo acomódase na súa mesa de traballo, con un portátil e unha tableta, ambos dispositivos con conexión a internet. Ningún membro de ningún dos cinco grupos, mostra interés en empregar algúns dos moitos libros con información útil dos que están rodeados. Penso que pode ser pola motivación intrínseca da tecnoloxía, e quedo expectante do que acontecerá na seguinte sesión.

Á semana seguinte, o patrón de traballo é o mesmo, só se centran na busca de información a través da Internet. Nese momento, si lles lembro que na biblioteca hai libros informativos, e que no seu plan de acción do proxecto, hai un apartado que indica que teñen que empregar fontes electrónicas e tamén fontes de libros informativos da biblioteca. Levántanse varios alumnos e alumnas, diríxense ós libros informativos. Tras varios minutos analizando os estantes, e con algunha que outra axuda, vanse facendo con exemplares acaídos ó seu traballo.

Pasadas unhas sesións, decátome de que unicamente empregan libros informativos para poder cumprir co requisito mínimo de empregar un como fonte, unha vez atopan algo nun libro, desisten de continuar buscando información en libros. Todos os datos restantes, sácanos de internet.

Están os nosos alumnos/as, e consecuentemente as novas xeracións, afastándose de todo o que non está dixitalizado? A impresión é que no eido da lectura por pracer, os nenos e as nenas si se lembran dos exemplares físicos, pola contra, cando

se trata da busca de información, os libros quedan relegados a un segundo plano». (Profesora, Educación Primaria)

El señalamiento de esta profesora plantea la necesidad de profundizar sobre las formas de trabajo escolar con los medios digitales en las bibliotecas, pensándolos como recursos para el estudio y el desarrollo de habilidades críticas de investigación. Para ello, es importante mostrar las posibilidades y los límites de las plataformas digitales en función de las operaciones de conocimiento que promueven. En el paradigma dominante de las plataformas de búsqueda, el conocimiento se vuelve equivalente a la información, los contenidos parecen intercambiables, y la mayoría de las decisiones se delegan en algoritmos. Conocer se está volviendo equivalente a localizar información fragmentada a través de algunas etiquetas o índices, y redujo el saber a lo que estaba indexado o etiquetado en ese archivo digital.

Es importante comparar estos desplazamientos con lo que señala un historiador de la ciencia, Christian Jacob:

«Deberíamos tomar en serio la intuición de que la práctica de saber a veces toma la forma de un viaje. Este viaje/recorrido descansa en la habilidad de orientarse, en el arte de encontrar los rastros que marcan el itinerario que inventamos mientras lo andamos/lo caminamos (...). El viaje puede ser llamado "método", "protocolo", "experimentación", "razonamiento", pero uno tiene que aceptar modificar el mapa de ruta para hacerle lugar a un descubrimiento accidental o a una hipótesis alternativa». (Jacob, 2011, p. 740-741)

El problema con el dominio de la búsqueda de información en internet como la habilidad central de conocimiento es que ya no hay

más trayecto que el que define el algoritmo. Sentados en frente de múltiples pantallas, es probable que no se aspire a otro tipo de exploración: «ya asumimos que el mundo está por completo registrado y archivado, accesible en un momento a través de la lógica de los dispositivos de computación» (Halpern, 2014, 13). La búsqueda reduce la trayectoria de saber a lo que está digitalizado.

Precisamente, el encuentro con el espacio material de las bibliotecas puede ayudar a preservar formas de conocimiento que parecen estar declinando, o que aparecen como menos relevantes en el contexto de los archivos digitales de dimensiones para-humanas que organizan el conocimiento en forma de listas de información. Las bibliotecas escolares, con sus acervos materiales, múltiples y diversos, y con personal especializado en promover nuevos encuentros con la cultura, pueden enriquecer las trayectorias de conocimiento ampliando los materiales disponibles y seleccionándolos con un criterio de calidad. La tarea de las

bibliotecas de cuidar y seleccionar lo que se presenta del mundo a las nuevas generaciones tiene que ir acompañada de plantear criterios de estudio y de trabajo con esos materiales.

Muchas de las narrativas de los profesores recuperan experiencias significativas de conocimiento, que producen cruces inesperados, acercan lo menos conocido o visible pero valioso, y despliegan posibilidades de enriquecer los lenguajes y la formación integral de los estudiantes. Los relatos ponen de relieve la importancia del encuentro de cuerpos, voces y objetos que producen las bibliotecas escolares, y de los cruces de saberes y de miradas para producir eventos memorables. Hay que apoyarse en estas memorias para expandir las formas de trabajo, de manera que los viajes de conocimiento que se proponen en las bibliotecas también reconozcan la importancia de interactuar críticamente con la digitalización de la cultura.

# Las representaciones visuales de niñas, niños y adolescentes sobre la biblioteca escolar

En la investigación, se solicitó a los estudiantes de las escuelas que se estudiaron en profundidad que realizaran un dibujo sobre la biblioteca escolar. La consigna de trabajo fue que representaran mediante un dibujo o un collage *una biblioteca escolar modelo o ideal*. Como ya se ha señalado, esta elección se basó en investigaciones anteriores que utilizan metodologías visuales en el trabajo con niñas y niños (Burke y Grosvenor, 2003, 2015; Prosser y Burke, 2008), que muestran que el dibujo puede ser una puerta de acceso a los procesos de construcción de sentido complementario a las palabras, ya que es un territorio conocido y donde pueden expresarse con relativa autonomía.

Los dibujos permiten acceder al punto de vista infantil (Burke y Grosvenor, 2003), pero es importante consignar que los dibujos infantiles expresan formas de visualidad aprendidas tanto en la escuela como en los medios de comunicación (Atkinson, 2001), y por lo tanto no pueden considerarse como representaciones puras de una supuesta voz infantil completamente independiente de las voces adultas (Yates, 2010).

Los dibujos permiten acceder a cómo niñas y niños se vinculan a las formas dominantes de visualidad y cómo van construyendo las propias, al modo en que narran sus experiencias e historias con los recursos visuales y narrativos que tienen disponibles (Williams, 2020).

También es significativo señalar que los dibujos se realizaron en el marco de una actividad específica, a pedido y supervisado por un/a investigador/a y dentro del espacio escolar. Esto es relevante para la interpretación, ya que no se trata de realizaciones espontáneas (Valero Gómez, 2019, p. 103). La actividad fue liderada por el/la investigadora a cargo de cada escuela y se desarrolló en el aula o la biblioteca. La consigna incluyó la escritura de tres palabras con las que identifican a la biblioteca escolar, y que consignaran su nombre de pila y su edad, algo que fue realizado en la mayor parte de los casos, pero no en todos. A continuación se proyectó un dibujo de un niño sobre la biblioteca escolar de su escuela (ver Imagen 1), y se organizó una pequeña conversación sobre el dibujo. Luego de este primer acercamiento, se les pidió que hicieran un dibujo de la biblioteca, pensando en otros niños y niñas del futuro. Se formularon dos preguntas orientadoras: ¿qué elementos pondrían en esa biblioteca? ¿Cómo mostrarían este espacio y sus actividades? La actividad debía durar 50 minutos, pero en varios casos fue necesario extenderla más allá de este lapso.

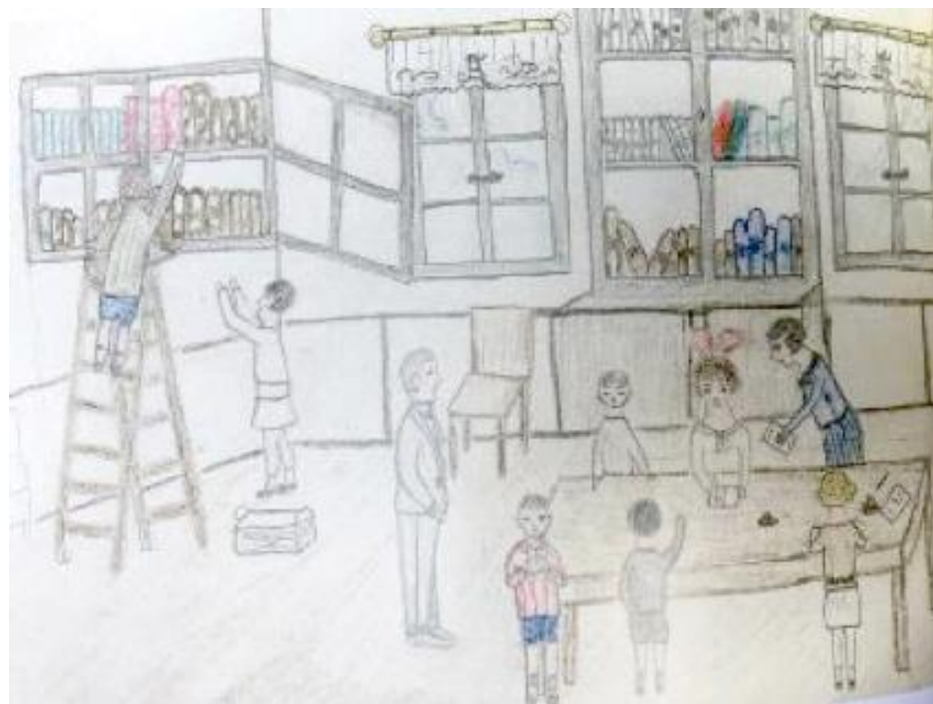


Imagen 1. Dibujo infantil, Escuela Aguirre, 1927. Tomada de la exposición *Madrid, Ciudad Educadora. Memoria de la Escuela Pública (1898-1930)*, Museo de Historia de Madrid, 23 de marzo al 1 de septiembre de 2019.

La actividad se pudo realizar en seis centros, ya que, debido al cierre anticipado de los establecimientos escolares por el contexto de la pandemia, en dos centros no pudo completarse el relevamiento previsto. En uno de los centros se obtuvieron dibujos de dos grupos escolares: 5º de Educación Primaria y 4º de ESO. En total, se produjeron 156 dibujos, de los cuales 116 fueron obtenidos en escuelas PLAMBE y 40 en escuelas no PLAMBE. Sobre la autoría de los dibujos, 58 de las dibujantes pueden identificarse como niñas a

partir del nombre de pila, 73 como varones, y 25 no proporcionaron esa información. En los cuadros 71 y 72 se presenta una síntesis de los grupos escolares y edades de quienes completaron los dibujos.

NIVEL EDUCATIVO	CANTIDAD DE DIBUJOS
5º Primaria	33
6º Primaria	29
3º ESO	44
4º ESO	50
<b>Total</b>	<b>156</b>

Cuadro 71. Curso escolar de quienes realizaron los dibujos.

EDAD	CANTIDAD DE DIBUJOS
10 años	22
11 años	23
12 años	12
13 años	2
14 años	14
15 años	35
16 años	10
17 años	3
Sin datos	35
<b>Total</b>	<b>156</b>

Cuadro 72. Edad de quienes realizaron los dibujos.

El promedio de edad de las niñas, niños y adolescentes que produjeron dibujos, tomando en cuenta aquellos de los cuales hay datos disponibles, es de 13 años. Quienes no proporcionaron datos son mayoritariamente de grupos de 3º de ESO, por lo cual es probable que el promedio de edad sea un poco más alto.

Los dibujos fueron analizados tomando en cuenta varias dimensiones propuestas desde la metodología de análisis de contenidos, sobre todo de estudios que han tomado los dibujos infantiles realizados en el pasado para indagar en la perspectiva infantil sobre diversos acontecimientos y experiencias escolares (Meda, 2014; Gallardo, 2008; Valero Gómez, 2019). Esta metodología permite distinguir la referencia a modelos o tipos de biblioteca, así como la presencia o ausencia de artefactos. También se consideraron los aportes de los estudios de la cultura visual, que señalan la importancia de la perspectiva adoptada, el uso de colores y otros rasgos específicamente visuales (por ejemplo, superficies sombreadas) (Atkinson, 2001). Nuestro análisis se aleja de quienes intentan encontrar ajustes y/o deficiencias en la representación de la realidad, para sostener, en cambio, que los dibujos son una puerta de entrada a comprender un conjunto de significaciones sobre la biblioteca que exceden lo que puede manifestar una representación verbal. En palabras de Prosser y Burke, los métodos que trabajan con imágenes producidas por la infancia y la adolescencia

«ofrecen una herramienta poderosa para dar cuenta de los modos infantiles de ver el presente diseñado e imaginar el futuro diseñado, capturando la cultura visual de las escuelas y de otros ambientes formales e informales educativos y de cuidado en los cuales se ubican los niños, comunicando a una audiencia más amplia las capacidades creativas de la infancia para informar sobre su propia experiencia, y desplazando los paradigmas

dominantes de investigación sobre la infancia a una investigación por y para la infancia». (Prosser y Burke, 2008, p. 259)

Estos autores señalan que es difícil interpretar dibujos infantiles, pero que hacerlo tiene el enorme beneficio de permitirle a los investigadores acercarse a la perspectiva infantil, sus experiencias y modos de representación.

## Una mirada de conjunto a las representaciones visuales

La mayor parte de los dibujos privilegian la representación de la biblioteca como espacio material, poblado de artefactos: estanterías y libreros, libros, sillas y mesas, sillones y pufs, alfombras, ordenadores, pantallas, juegos, micrófonos de la radio, películas, globos terráqueos, entre otros aspectos. También figuran en los dibujos las ventanas y, en menor medida, las puertas de las bibliotecas.

Es llamativo que una mayoría de los dibujos representan a la biblioteca como un espacio sin figuras humanas: la biblioteca es ante todo un escenario donde lo que es importante son los objetos). La importancia del espacio y los artefactos es claramente más notable en las escuelas PLAMBE que en las no PLAMBE (véanse cuadros 74 y 75).

	Cantidad de dibujos (N=156)	PLAMBE (116)	No PLAMBE (40)
No incluyen figuras humanas	107 (69%)	88 (76%)	19 (48%)
Sí incluyen figuras humanas	49 (31%)	28 (24%)	21 (52%)

Cuadro 73. Presencia de figuras humanas en las representaciones visuales sobre la biblioteca escolar.

Entre los dibujos que incluyen personas, son una minoría (22) los que incluyen al/a la responsable de la biblioteca escolar, siendo ligeramente más frecuentes en los dibujos de estudiantes en centros PLAMBE. Algunos dibujos (5) no incluyen una figura humana pero sí contienen el espacio del /de la responsable, en general señalado a través de un escritorio con ordenador.

En el cuadro siguiente se presenta un resumen de la presencia de objetos en los dibujos, entre los que destacan los muebles de libros o estanterías, las mesas, los libros, las sillas y sillones, los ordenadores y, en menor medida, ventanas, alfombras y juegos.

OBJETO	CANTIDAD DE DIBUJOS QUE REPRESENTAN EL OBJETO (N=156)
Libreros o estanterías	147 (94%)
Libros	132 (81%)
Mesas	129 (82%)
Sillas y sillones	124 (79%)
Ordenadores	90 (58%)
Ventanas	36 (23%)
Alfombras	30 (19%)
Juegos	19 (12%)
Puertas	18 (11%)
Pantallas	14 (9%)
Plantas	10 (6%)
Películas	6 (4%)

Cuadro 74. Presencia de objetos en las representaciones visuales sobre la biblioteca escolar (total).

La presencia de los objetos es relativamente pareja en los dibujos de estudiantes PLAMBE y no PLAMBE. La proporción de libros y estanterías es ligeramente mayor en las escuelas PLAMBE, y en las no PLAMBE aparecen más mesas, sillas y ordenadores. Algunos artefactos aparecen más claramente en las escuelas PLAMBE: ventanas, alfombras, puertas, pantallas y películas. Los juegos, llamativamente, aparecen más mencionados en las escuelas No PLAMBE.

OBJETO	PLAMBE (116)	No PLAMBE (40)
Libreros o estanterías	111 (95%)	36 (90%)
Libros	99 (85%)	33 (82%)
Mesas	90 (77%)	39 (97%)
Sillas y sillones	91 (78%)	33 (82%)
Ordenadores	66 (57%)	24 (60%)
Ventanas	28 (24%)	8 (20%)
Alfombras	29 (25%)	1 (2%)
Juegos	8 (7%)	11 (27%)
Puertas	17 (15%)	1 (2%)
Pantallas	11 (9%)	3 (7%)
Plantas	10 (9%)	0
Películas	5 (4%)	1 (2%)

Cuadro 75. Presencia de objetos en las representaciones visuales sobre la biblioteca escolar, según centros PLAMBE y no PLAMBE.

En las páginas que siguen, presentaremos el análisis de los dibujos considerando el conjunto de las representaciones. Seguiremos algunos ejes de interpretación: la biblioteca como espacio de estanterías y libros, la biblioteca como espacio de interacciones con los libros, la multi-biblioteca, la biblioteca como espacio digital, la biblioteca como espacio de trabajo, la biblioteca como espacio de encuentro, los protagonistas humanos de la biblioteca, la visualidad de la biblioteca y, por último, los silencios de la biblioteca.

## La biblioteca como lugar de estanterías y libros

Puede verse, en este conteo, que el imaginario dominante es el de un espacio de libreros, con mesas de trabajo y, en menor medida, de libros. Son frecuentes los dibujos con pocos libros y con estantes vacíos.

Un primer dibujo, de Marcos (15 años), destaca los libros en color en una estantería que tiene libros en distintas posiciones. También incluye un exhibidor de novedades, cerca de la puerta. En el primer plano se ubica una mesa con un libro abierto. Nótese la ausencia de sillas y de otros artefactos. Marcos describe a la biblioteca escolar con las palabras “colorida, ordenada, moderna”, pero no le pone un título a su dibujo (imagen 2).

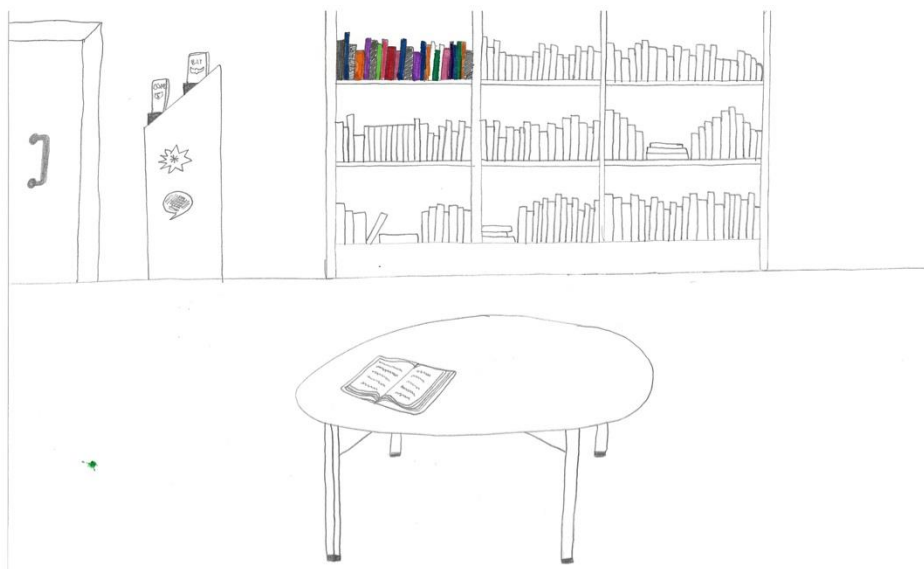


Imagen 2. Marcos, 15 años.

Otros dos dibujos evidencian la importancia de las estanterías en el marco de un ecosistema donde hay alfombras, plantas y ventanas que dan calidez al espacio (imágenes 3 y 4).



Imagen 3. Pedro, 14 años (Título: “Zona de relax”).

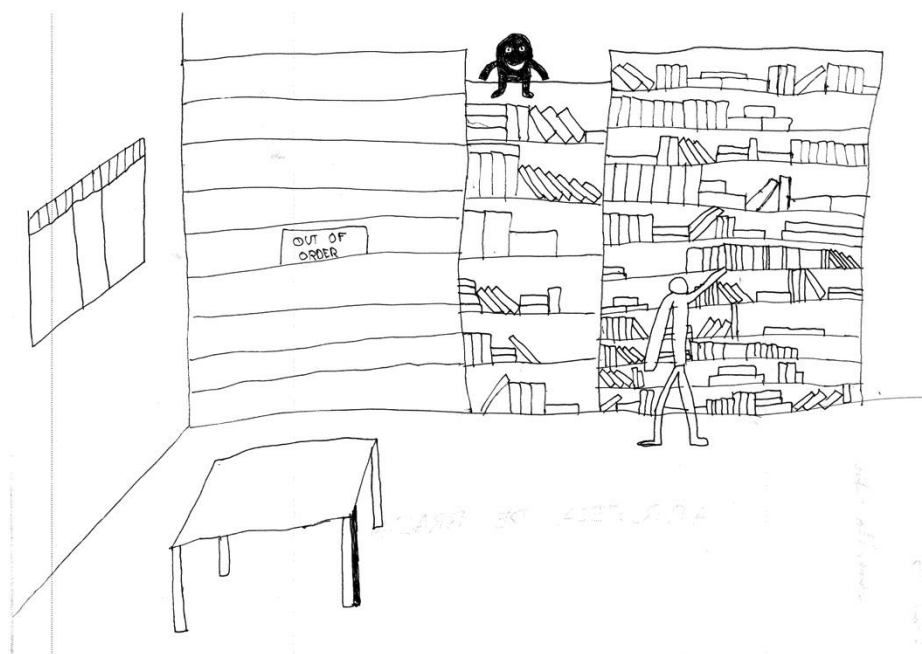


Imagen 4. Brais, 15 años.

En la imagen 4, el muñeco que está presente en la biblioteca da vida a “las criaturas de zonas fronterizas”, como las llamaba Walter Benjamin (2018, p. 52), que siempre fueron parte de la biblioteca. Brais, que dibujó este muñeco, asocia a la biblioteca con tres palabras: “silencio, libros, xadres”. En el imaginario infantil y juvenil, los no-libros cobran cada vez más importancia, como se verá en los siguientes apartados.

Hay 20 dibujos que incluyen estanterías sin libros. Cabe señalar que la imagen de los estantes vacíos es frecuente en distintas películas de ciencia ficción recientes, como X-Men y Capitán América, donde

simbolizan el abandono de la investigación científica (Pyne, 2016, p. 76). En 2013 se inauguró una biblioteca digital en San Antonio, Texas (USA), en la que en los estantes no hay libros sino cientos de tabletas electrónicas, semejantes a las tiendas de dispositivos digitales (ídem, p. 102). Puede verse un ejemplo de esta forma de representar a la biblioteca escolar en el dibujo de Raúl, estudiante de 14 años, quien titula a su dibujo “Creamos no Sobreiral” y describe a la biblioteca con las palabras “acogedora, útil, completa”.

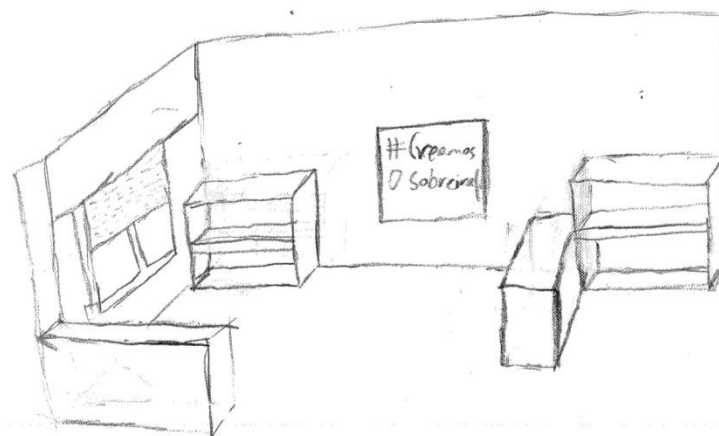


Imagen 5. Raúl, 14 años.

## La biblioteca como espacio de interacciones específicas en torno a los libros

Entre aquellos dibujos que privilegian la presencia de estanterías y libros en las bibliotecas, se destacan algunas representaciones que incluyen esquemas en los que combinan imágenes y palabras, y que detallan las actividades que se realizan en la biblioteca.

En la imagen 6, producida por un estudiante de 3º ESO que no consignó el nombre ni el título, se incluyen señalizaciones o leyendas por escrito: "profesora", "puf", "comics", "aquí estudiamos". La biblioteca es representada como un lugar donde se trabaja y se lee, aunque la identificación de los libros bajo la rúbrica de los cómics indica también una apertura hacia lecturas menos tradicionales en el canon escolar.

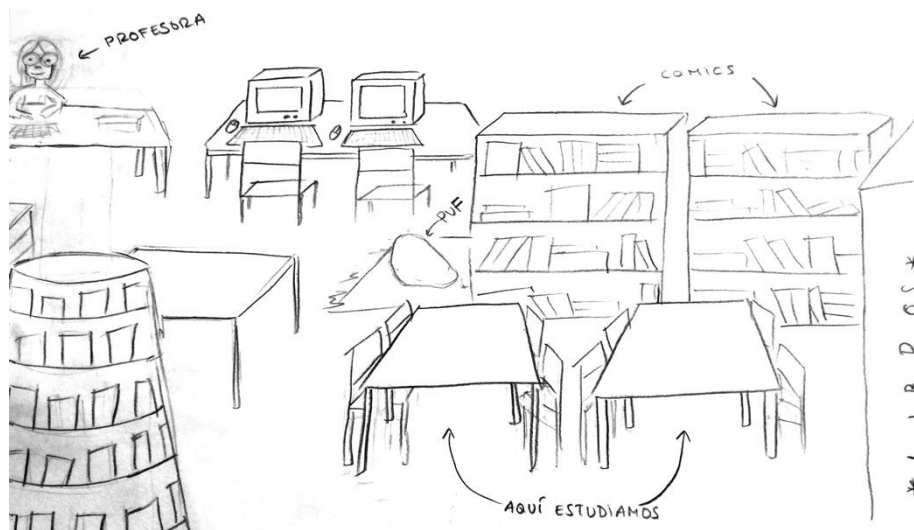


Imagen 6. Sin nombre, 3º ESO.

En otro caso se describe con precisión el ciclo del préstamo de los libros. En la imagen 7, un estudiante de 11 años realiza un esquema completo del ciclo de préstamos de los libros. Es muy interesante que, ante la consigna de realizar un dibujo, este estudiante propone un diagrama abstracto que incluye reglas explícitas (auriculares obligatorios para los ordenadores) junto con otras indicaciones que son construidas por él (por ejemplo, ludoteca enfrente de la salida).



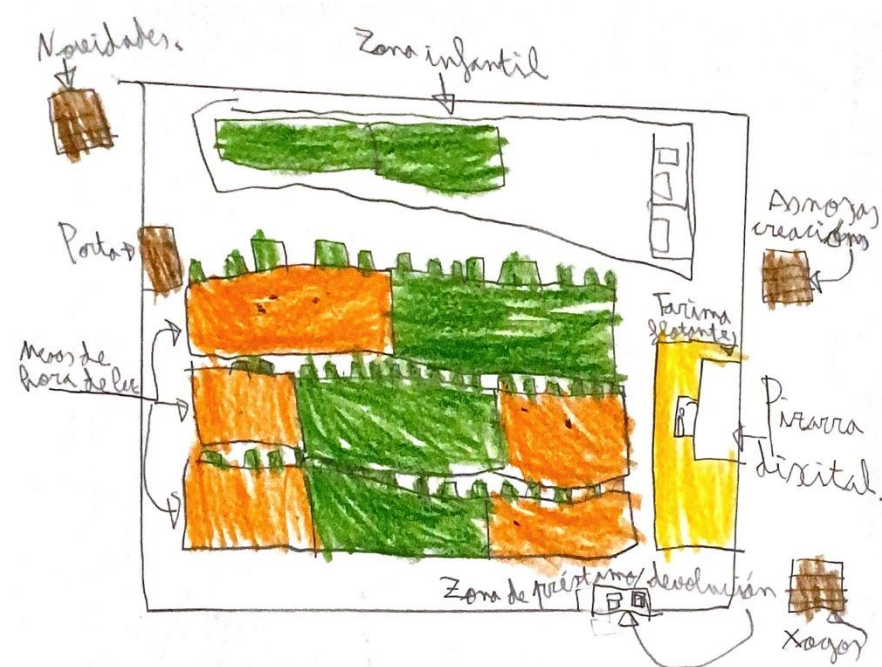
Imagen 7. Alexandre, 11 años.

En ambas representaciones, realizadas por alumnos de edades diferentes, puede verse una familiaridad con su manera específica de catalogar y organizar el trabajo con los libros.

## La multi-biblioteca

En forma consistente con las políticas públicas y los discursos pedagógicos de la nueva concepción de la biblioteca, muchos dibujos infantiles representan a la biblioteca como un espacio de múltiples actividades que incluyen, pero también exceden, las actividades con los libros.

Véase, por ejemplo, el diagrama de Ferrán, un alumno de 11 años. El dibujo incluye, como las imágenes 6 y 7, un conjunto de señalizaciones y leyendas que expresan las distintas actividades que se hacen en la biblioteca escolar: Zona infantil, Novidades, Xogos, Zona de préstamos/devolución, As nosas creacións, Pizarra dixital, Tarima flotante, Porta, Mesas de hora de ler. Ferrán tituló su dibujo "Así é a nosa biblioteca", e incluyó un dibujo de la mascota, así como una leyenda que parece tomar préstamos de la publicidad: "si queres gozar, na nosa biblioteca terás que estar!". Ferrán describió la biblioteca con tres términos: "divertida, entretenida e interesante".



## ASÍ É A NOSA BIBLIOTECA



Imagen 8. Ferrán, 11 años.

Las imágenes 9 y 10 son de dos estudiantes de 3º de ESO. Comparten la técnica (tinta negra) y la perspectiva (frontal desde arriba); pero destacan elementos distintos. En la imagen 9 se pone de relieve una mesa de ajedrez. Destaca también un carrusel de novedades y los ordenadores en el fondo.

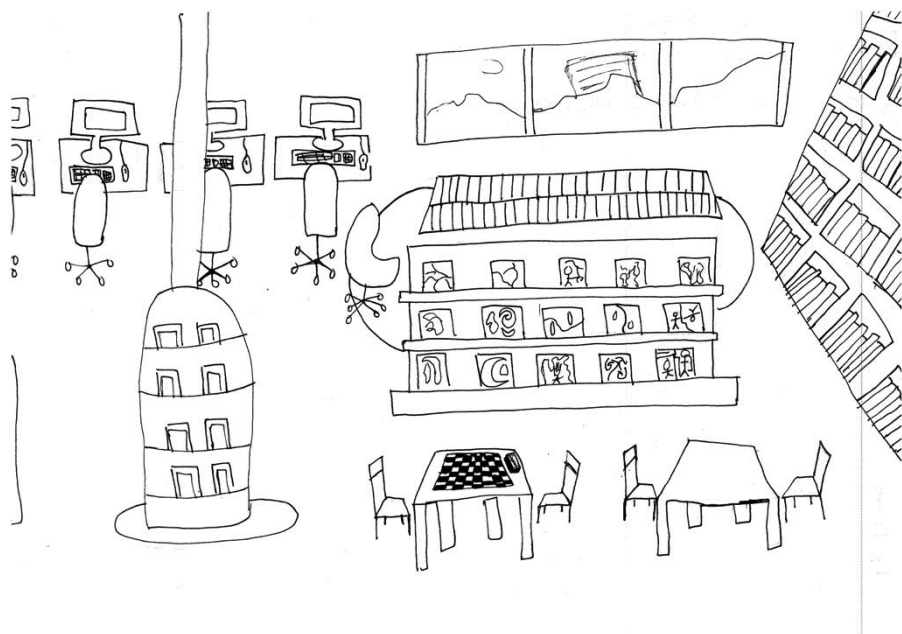


Imagen 9. Sin nombre, 3º ESO.

La imagen 10, en cambio, muestra un conjunto de actividades entre las que sobresalen los anaqueles con libros, categorizados según lenguas y géneros. Puede verse también una sección dedicada al cine y otra a las revistas y anime. Se observan espacios

diferenciados en la biblioteca, con ordenadores, mesas de trabajo, y una sección que parece ser la del/de la responsable de la biblioteca.



Imagen 10. Sin nombre, 3º ESO.

Las imágenes 11 y 12 vienen del mismo centro y son de niños de 5º de Educación Primaria. Las dos imágenes tienen color, pero la tonalidad es diferente. La imagen 11 muestra los espacios diversos de los que se compone la biblioteca: los ordenadores, los libreros y la pizarra interactiva. En el margen inferior derecho se ve una niña leyendo sentada en una alfombra, y en el margen superior derecho se muestra un niño interactuando con una pizarra. En el centro superior se ve a una niña leyendo y a un niño trabajando en un ordenador. La escena es de múltiples actividades en simultáneo.



Imagen 11. Andrea, 10 años.

En la imagen 12, del mismo centro escolar, la perspectiva es aérea (algo que se retoma más adelante). La única figura humana representada es la responsable de la biblioteca. Se ve un espacio de lectura con una alfombra colorida y la sección de los ordenadores en el margen derecho.

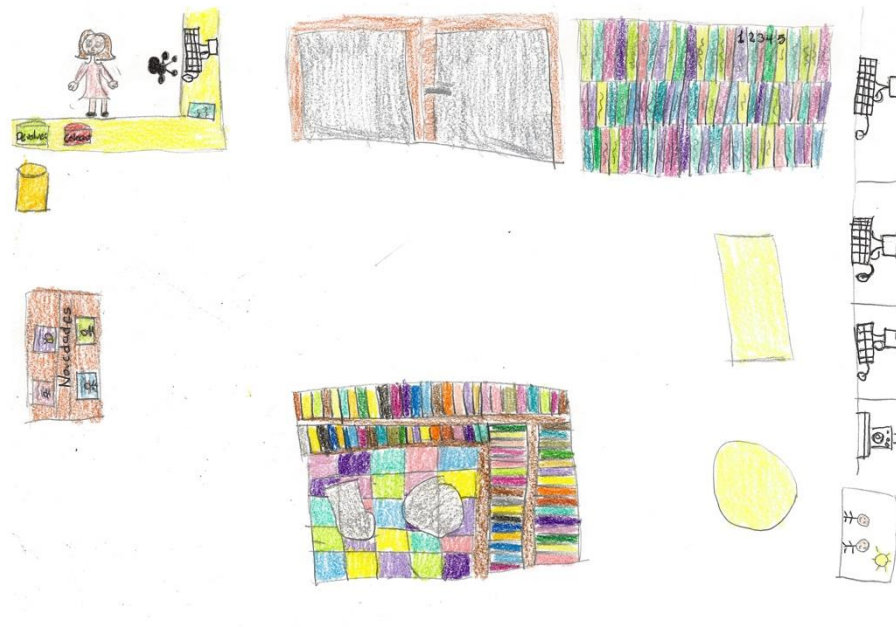


Imagen 12. Uxia, 10 años.

El dibujo de Candela (12 años) tiene el título de Espacio libre, y contiene de manera muy clara la combinación de lectura y juego que se propone en la multi-biblioteca (imagen 13). Puede verse en el primer plano a una niña leyendo junto a una mesa con un florero, y tres niños mirando una representación (puede ser una pantalla o un teatro de títeres). En la biblioteca aparece un cajón de juegos, así como unos muñecos junto a los libros.

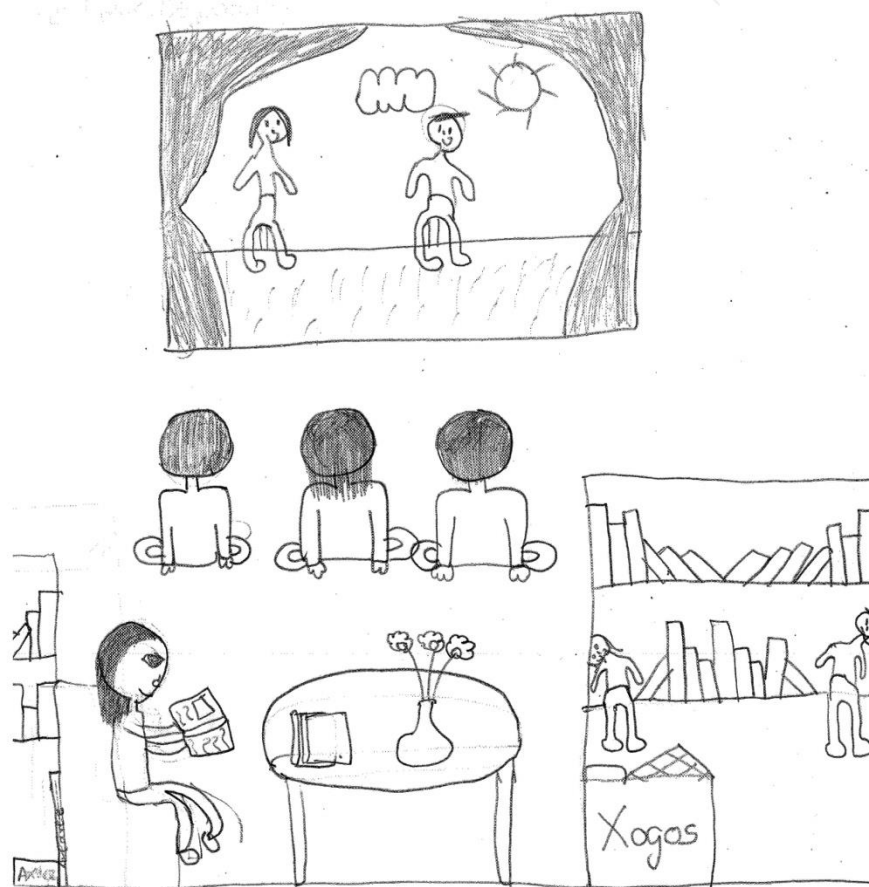


Imagen 13. Candela, 12 años.

Otro dibujo interesante es el de Daniel, estudiante de 14 años. Daniel representa a la biblioteca desde la radioteca (título de su dibujo), y describe como "claridad, acogedora, divertida".



Imagen 14. Daniel, 14 años.

Finalmente, Irene, de 14 años, titula a su dibujo "A Asamblea". Llamativamente no hay figuras humanas en este encuentro. El centro de la imagen lo ocupa la pantalla, pero los estantes —con algunos pocos libros— están en el frente. Irene define a la biblioteca con tres términos: "original, cómoda, nueva".

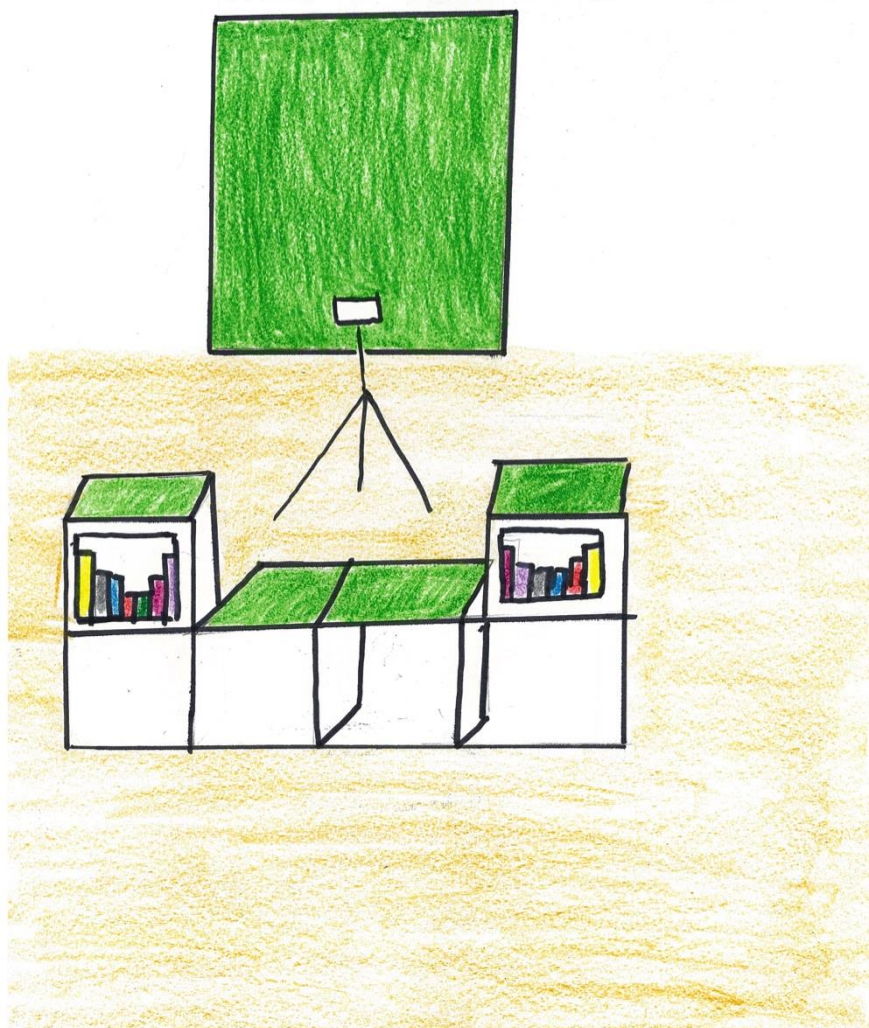


Imagen 15. Irene, 14 años, "A Asamblea".

En resumen, la multi-biblioteca aparece como un espacio donde conviven distintos artefactos —análogos y digitales—, donde se pueden diferenciar espacios diversos, y donde los cuerpos pueden relajarse y sentirse cómodos. Hay menciones a la radio, las proyecciones en pantallas, los juegos y las colecciones multimediales. Si comparamos estas representaciones con la del niño de la escuela madrileña de 1927 que vimos en la Imagen 1, apreciamos una diferencia clara respecto a lo que se consigna como parte del corazón de la biblioteca escolar.

### La biblioteca como espacio digital

En 90 de los 156 dibujos aparecen ordenadores. Seleccionamos tres dibujos que los representan dentro de ecosistemas que muestran distintos artefactos y que los colocan en posiciones diferentes.

Inácio, de 15 años y alumno de un centro no PLAMBE, realiza un dibujo muy interesante visualmente por el uso de distintos planos y el sombreado. Los libros aparecen de manera marginal, al lado de una mesa con un ordenador. Los estantes se ven de espaldas. Las tres palabras con que define a la biblioteca son: ruido, xadres, distracción.

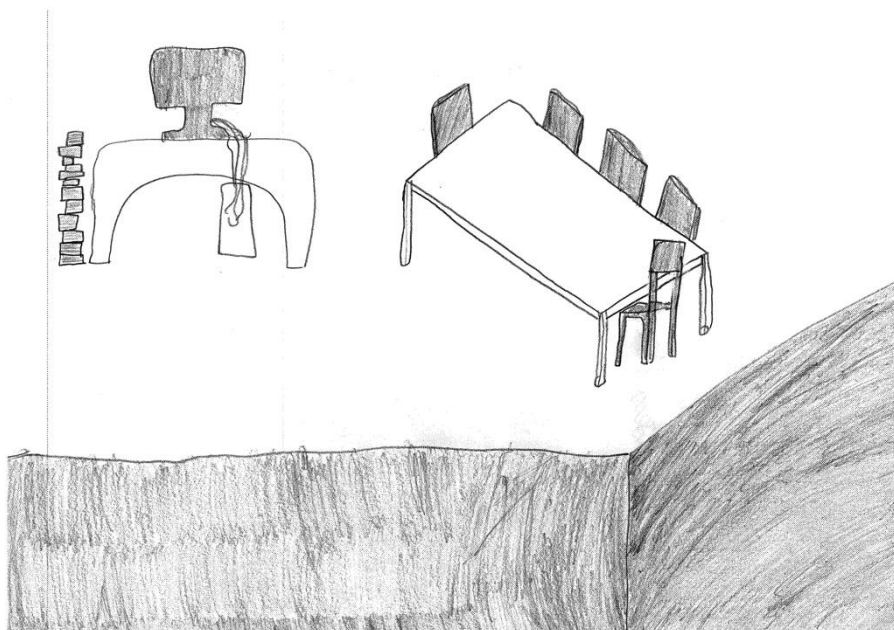


Imagen 16. Inácio, 15 años.

En la siguiente imagen se puede ver a los ordenadores debajo de las ventanas, dibujados con gran detalle. Los ordenadores conviven con una pizarra, mesas, estanterías, libros, enchufes y una mochila. Los libros están en los costados de la escena, en cuyo centro se ubican la pizarra y los ordenadores. Es significativo que, pese a la especificación con que se dibujan muchos artefactos, no se incluye ninguna silla.

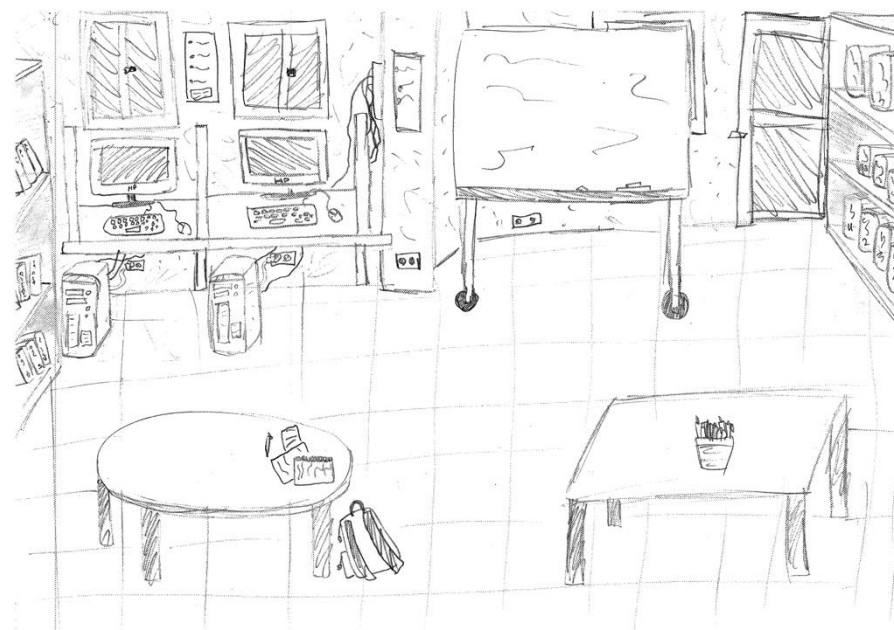


Imagen 17. Dani, 16 años.

Finalmente la tercera imagen, de Sara (5º de Educación Primaria, sin datos sobre la edad), muestra a los ordenadores en un lugar visualmente central. Nuevamente no aparecen sillas. Es relevante señalar que las imágenes 17 y 18 son del mismo centro, pero sin embargo la representación varía: cada estudiante toma una posición propia frente al espacio y destaca elementos diferentes.

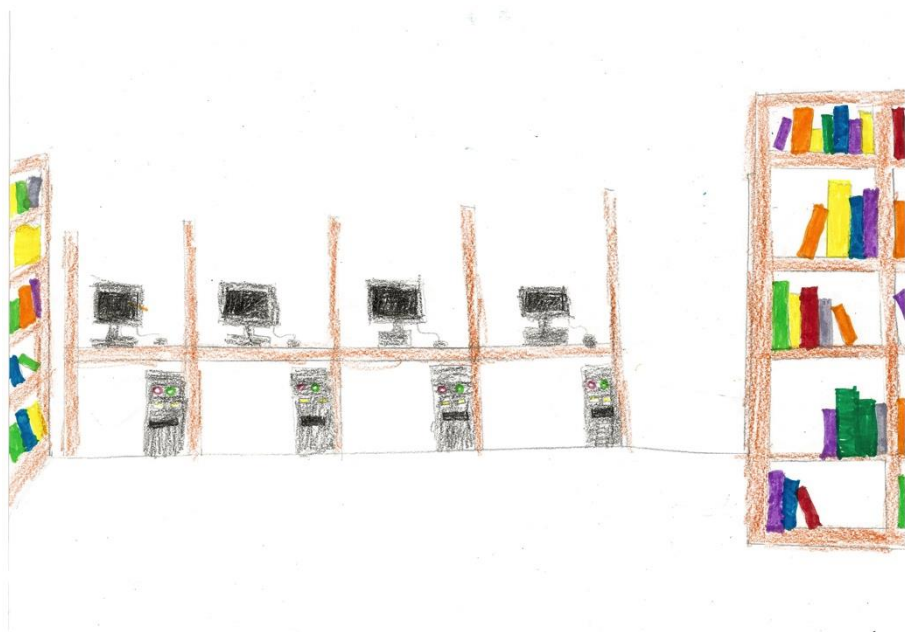


Imagen 18. Sara (5º de Educación Primaria).

Como síntesis, puede destacarse que en casi el 60% de los dibujos aparecen ordenadores como parte de los artefactos de la biblioteca, lo que habla de la creciente centralidad de las actividades digitales en este ámbito. Sin embargo, y en consonancia con lo que se pudo observar en las respuestas a los cuestionarios por parte de los estudiantes, esta presencia de los dispositivos digitales es vista como coexistente y complementaria al trabajo con los libros impresos.

## La biblioteca como espacio de trabajo

En los dibujos de los estudiantes, las mesas de trabajo y las sillas tienen una gran dominancia, al punto que son uno de los artefactos más representados. Las mesas y libros se ubican en el centro de la escena en muchas de las representaciones visuales, como puede verse en el colorido diseño de Laura (11 años). Laura tituló a su dibujo "Unha biblioteca familiar" y la describió con tres términos: "divertida, interesante e aprendo muito".



Imagen 19. Laura, 11 años.

El dibujo de Marcela (15 años) coloca a los libros en el centro del título, pero las mesas y el pizarrón son los artefactos que están en primer plano. En una mesa hay un libro y en otra un ordenador. En las estanterías se pueden ver películas, CDs y juegos.

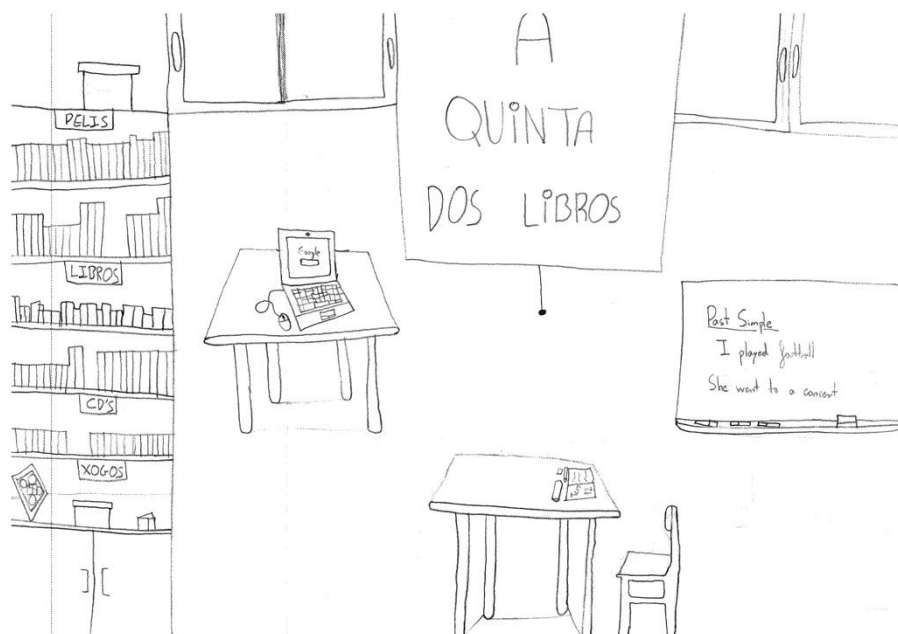


Imagen 20. Marcela, 15 años.

Finalmente, en el dibujo de otro niño, de 11 años, las mesas de trabajo están en primer plano y los libros ocupan un lugar subsidiario en la organización del espacio, arriba a la izquierda. César describe a la biblioteca con estas palabras: "No es interesante, pero puedes pasar un buen rato".



Imagen 21. César, 11 años.

Cabe destacar que buena parte de las mesas representadas son para el trabajo colectivo, pero también se dibujan mesas donde se sienta un estudiante o se apoyan libros u otros objetos.

## La biblioteca como espacio de encuentro

Junto con la idea de trabajo —en general grupal—, se puede señalar la representación de la biblioteca como espacio de encuentro. En muchos de los dibujos se enfatiza el carácter cálido y acogedor de las bibliotecas. Es significativo que esta calidez se transmite incluso cuando no se incluyen figuras humanas. Elegimos dos representaciones que, por su color y disposición, ponen en el centro la invitación al encuentro que proponen las bibliotecas escolares.

El primer dibujo fue realizado por un niño de 11 años. En él pueden observarse dos puertas abiertas que dejan ver una biblioteca colorida, ventanas, un carrito con novedades y una porción de un sillón turquesa. La imagen es una invitación a entrar (que puede contrastarse con la Imagen 1, Librería cerrada).



Imagen 22. Martín, 11 años.

En la siguiente imagen, del mismo centro escolar, los sillones ocupan el centro de la escena. Es una imagen de colores y líneas tenues, pero los sillones tienen una mayor definición. Como puede verse, en la imagen hay varios estantes vacíos.



Imagen 23. Eva, 10 años.

## Los protagonistas humanos de la biblioteca: ¿de quién es la biblioteca?

Como se señaló inicialmente, de los 156 dibujos, menos de un tercio (49) incluyen figuras humanas. Seleccionamos cuatro dibujos que muestran distintas perspectivas sobre la presencia y protagonismo de los distintos actores educativos en la biblioteca escolar.

En la imagen siguiente, Pablo, de 12 años, se dibuja a sí mismo en su rol de biblioayudante. Es una imagen llena de color y de actividad, donde puede verse a niños jugando y buscando libros, y en distintas zonas de la biblioteca. El niño se coloca en el centro de la escena, con una sonrisa. Pablo asocia la biblioteca con tres términos: "divertida, bonita y ordenada".



Imagen 24. Pablo, 12 años, "Yo de biblioayudante".

En la imagen siguiente (25), un niño de 14 años se dibuja también en el centro de la escena, con un libro o cómic en la mano. Hay una suerte de pantalla donde se ve el nombre "Naruto" (un anime). De la figura infantil sale calor, y en su cara también una sonrisa.



Imagen 25. André, 14 años.

Sumamos a estas imágenes dos dibujos más, que aportan otras perspectivas sobre la vida de la biblioteca. Alejandro, de 15 años, titula a su dibujo "Centro de actividades". La imagen, sin color, tiene una gran cantidad de detalles. La biblioteca está llena de libros y las mesas de trabajo tienen una presencia dominante en la imagen. No aparecen ordenadores. Se ve a la responsable de la biblioteca en su lugar. Los términos con que identifica la biblioteca son: "barullo, estudio, lectura". Sin embargo, la imagen no transmite una sensación de ruido. Un elemento llamativo es la soledad del

estudiante que lee el libro, junto al que se ven algunos otros objetos (lápiz, una hoja o cuaderno, quizás una goma de borrar).

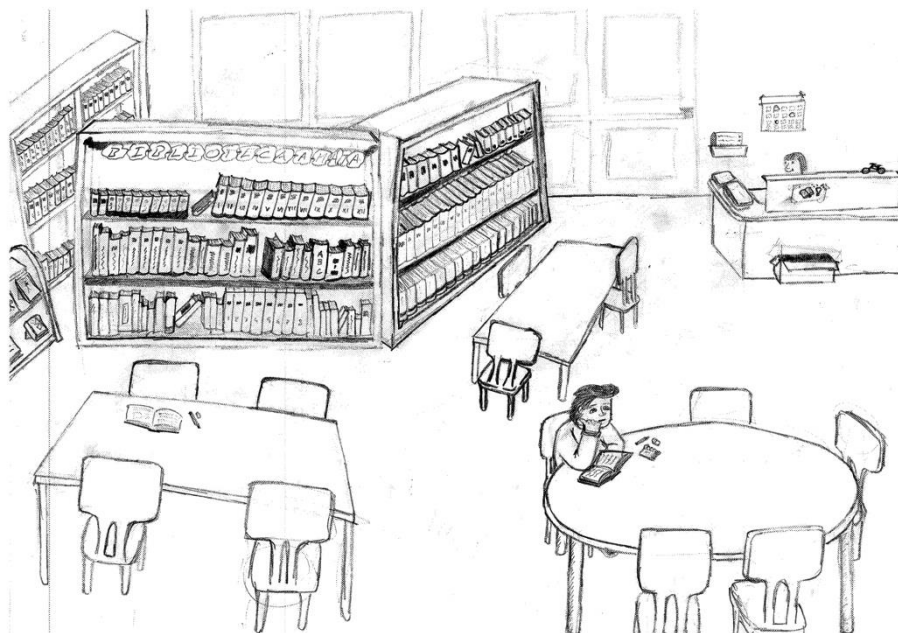


Imagen 26. Alejandro, 15 años, Centro de actividades.

En la última imagen se ve otra protagonista: la bibliotecaria. Dibujada por una niña de 11 años, la imagen da gran centralidad a la responsable de la biblioteca, que aparece sonriendo. El dibujo se titula "La lectura", y los términos con que lo asocia son "Libros, imaginación, grande".

La lectura

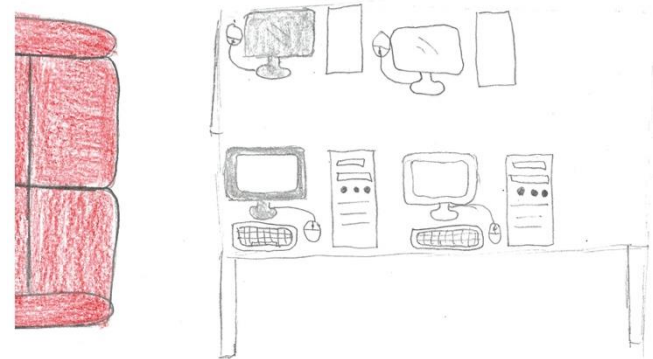


Imagen 27. Isabella, 11 años.

## La visualidad de los dibujos: la vista aérea o del plano

¿Cuál es el punto de vista desde el que se dibujan las imágenes? Como se ha visto, la mayor parte de los dibujos adoptan una posición frontal, en ocasiones desde una vista superior a la escena que permite captar distintos detalles, como en las imágenes 9, 10, 24 y 26.

Hay 20 dibujos que toman una posición desde arriba o vista aérea, como pudo observarse en las imágenes 11 y 12. Cabría indagar los vínculos de esta perspectiva con la tecnología del dron, cada vez más utilizada en las producciones audiovisuales y los videojuegos, y de la visualidad que se da por sentada, basada en el desarrollo de la vista aérea que nació entretejida con la historia de la industria aeronáutica, la administración colonial y las guerras del siglo XX (Haffner, 2013). Un ejemplo de esta forma de representación es el dibujo de Samuel, estudiante de 15 años, que titula a su imagen "Biblioteca desde arriba".

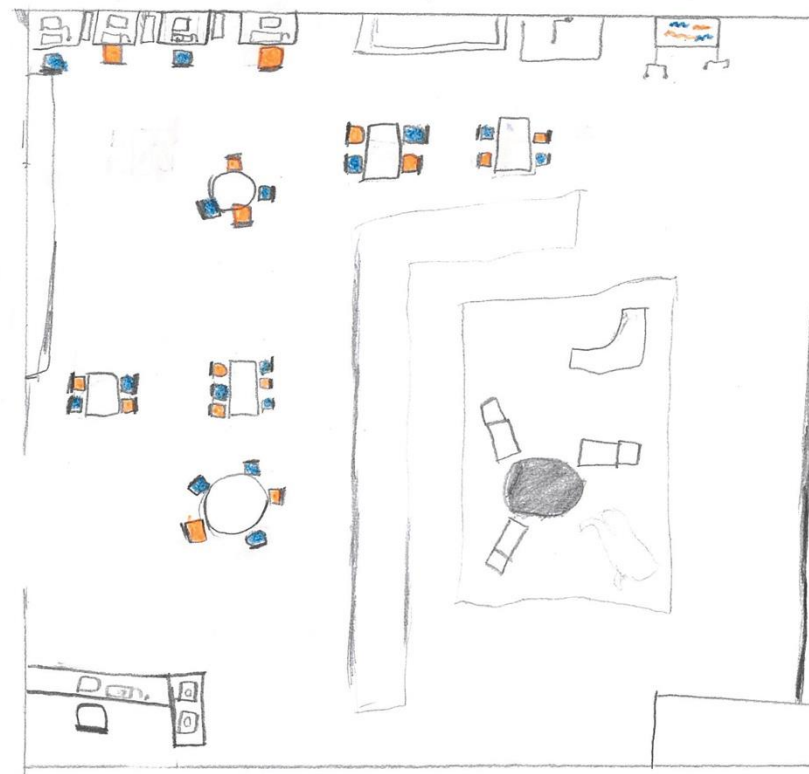


Imagen 28. Samuel, 15 años.

En 15 dibujos pueden verse esquemas o planos que hablan también de la difusión de la representación arquitectónica. Puede verse como ejemplo la imagen 29, producida por un estudiante de 3º de ESO. Esta imagen muestra una representación abstracta del espacio, asociada a las funciones y usos de la biblioteca escolar, así como a los artefactos presentes en ella.

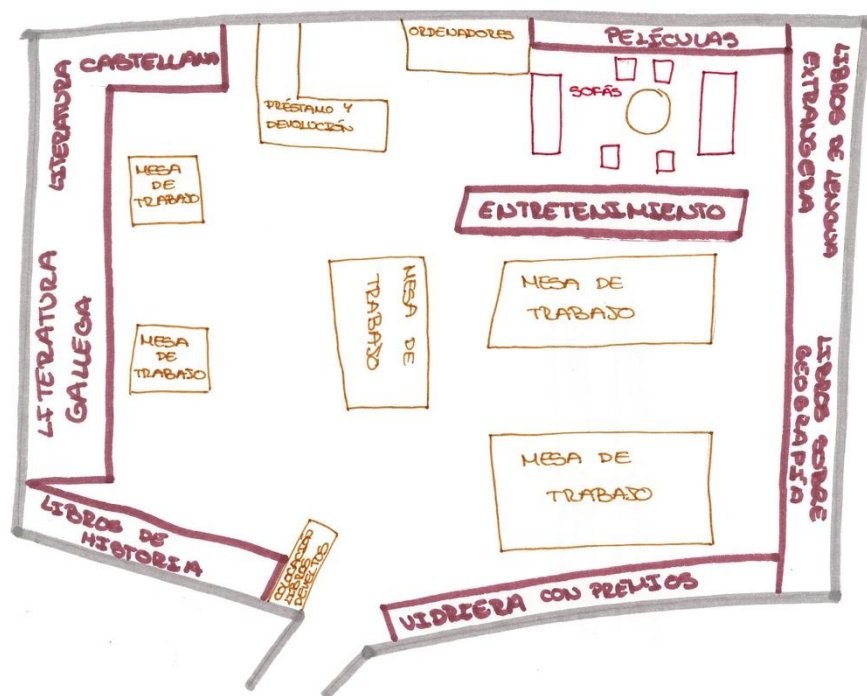


Imagen 29. Sin nombre, 3º ESO.

Es significativo contrastar estas imágenes con las disponibles de otras épocas, particularmente de la década de 1930 en España. Distintos estudios sobre los dibujos infantiles durante la Guerra Civil no describen ninguna imagen con una vista aérea ni tampoco planos (véase Gallardo, 2019; Valero Gómez, 2019; Padrós et al, 2015). La “visualidad del dron” parece ser un rasgo de esta época, que hablan de un modo de ver el mundo —desde arriba y a distancia— que plantea nuevas preguntas éticas y epistemológicas (Mirzoeff, 2017).

## La biblioteca como espacio silencioso

Por último, presentaremos tres imágenes que hablan del silencio y la exclusión presentes en las bibliotecas escolares. Son las únicas imágenes de carácter abiertamente crítico que encontramos en el corpus de 156 dibujos.

Las imágenes 30 y 31 fueron producidas en el mismo centro, por un estudiante de ESO y otro de Educación Primaria. Los dos mencionan la obligación de estar silenciosos en la biblioteca, y esbozan una rebelión frente a ese imperativo. Al respecto, es interesante señalar que la palabra silencio (y su familia: silenciosa, silencioso) aparece en el 17% de los dibujos de centros PLAMBE y en el 45% de los centros no PLAMBE.

La imagen 30, dibujada por un estudiante de 4º ESO de un centro PLAMBE, se titula “Ansia de silencio” y presenta una escena entre el responsable o profesor y un estudiante que se queja. Nótese la combinación de planos (frontal, desde arriba) en la imagen, así como el uso del color en ciertas áreas que se quieren destacar narrativamente.



Imagen 30. David, 15 años.

La imagen 31, por su parte, fue producida por un estudiante de 10 años del mismo centro. La entrada de la biblioteca está poblada de letreros que piden silencio en distintas lenguas y variantes: *ey*, *whey*, *vos*, *shut up*. Es una imagen rica en significados, con el director custodiando la entrada y los estudiantes adentro de la biblioteca mirando, sin sonreír, hacia fuera de la entrada.



Imagen 31. Isaac, 10 años.

La última imagen es aún más explícita en su vertiente crítica. La dibujó una niña de 13 años, alumna de un centro que no está en el PLAMBE. En esta imagen hay una niña frente a una puerta cerrada. En la parte inferior de la imagen se ve a una criatura (¿quizás un pájaro?) mirando una mesa, cabizbajo, frente a un libro abierto. Es llamativo que esta es la única imagen de los centros no PLAMBE en que aparece una puerta, pero no es una invitación a entrar sino más bien un símbolo del quedarse fuera. El dibujo se titula "Librería cerrada", pero las palabras que elige para hablar de la biblioteca van en otra dirección: "libros, imaxinación, tranquilidad".

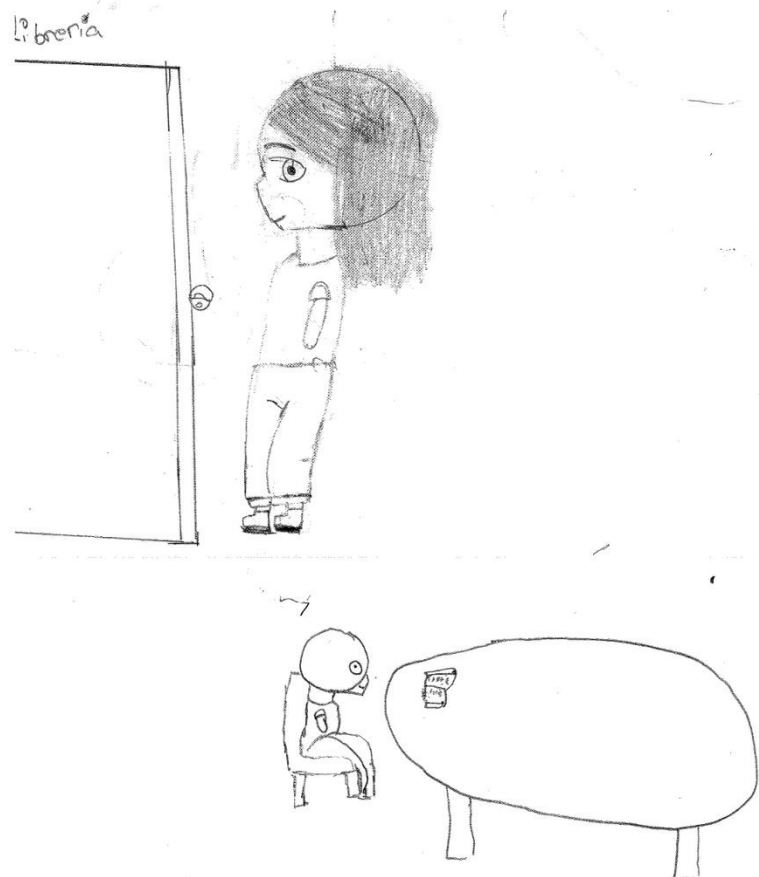


Imagen 32. Luz, 13 años.

Estas imágenes, si bien no son las más comunes, dejan planteadas preguntas sobre cómo opera la demanda de silencio en las bibliotecas escolares. También suscitan interrogantes sobre la experiencia de aquellos que, como la niña de 13 años que produjo la última imagen, se sienten excluidos y en soledad frente a los libros.

## A modo de cierre

El recorrido por los dibujos infantiles permite aproximarse a las perspectivas infantiles sobre la biblioteca escolar. Puede verse en estas representaciones visuales la presencia de distintos artefactos, algunos de ellos parte del mobiliario tradicional de las bibliotecas y otros de factura y difusión más reciente. Las bibliotecas siguen siendo representadas como pobladas de libros y estanterías. En muchos dibujos se aprecia cómo los niños y jóvenes aprenden un cierto orden del mundo letrado a través de las categorías de las lenguas y los géneros con que se catalogan los libros. También pueden mostrar que comprenden la organización de la biblioteca, sus actividades y sus formas de gestionar los libros. Poco más del 10% de los dibujos representa estanterías o libreros vacíos de libros, una imagen que probablemente no provenga de la experiencia concreta de las bibliotecas escolares que conocen (todas las cuales tienen colecciones abundantes de libros), sino que retoma imágenes disponibles en la cultura mediática.

En los dibujos también aparecen dispositivos digitales, pantallas, juegos, cómics y películas, que señalan la ampliación de las colecciones así como de los soportes en los que circulan los materiales de la cultura que se atesoran en estos ámbitos. Se va imponiendo la imagen de la multi-biblioteca, esto es, de una biblioteca que contiene espacios y actividades diversas. Es frecuente la representación de la biblioteca a través de la simultaneidad de dispositivos y soportes diferentes, con sus rincones para leer, el espacio de la radio, los ordenadores y la ludoteca.

También pueden observarse otras novedades. En las representaciones, la biblioteca no es solamente una colección de libros sino un lugar que invita a operar con distintos objetos de la

cultura, a leerlos, tomar notas, investigar y crear, como se señala en las palabras con las que se describe a las bibliotecas. Hay una centralidad del trabajo escolar, atestiguado por las mesas y sillas que tienen una frecuencia cercana a los estantes y libreros.

Un aspecto destacado en los dibujos es la importancia de la biblioteca como espacio de encuentro. En los centros PLAMBE se valora mucho la comodidad, la relajación y la estética de la biblioteca: la presencia de alfombras, pufs, sillones y plantas así lo muestran. En los dibujos de los estudiantes de estos centros, ventanas y puertas figuran de manera prominente. La importancia del espacio y el clima que crea puede observarse también en la menor presencia de figuras humanas en estos dibujos. Al contrario, en los centros no PLAMBE las personas cobran más relevancia, quizás porque la disposición del espacio y el mobiliario son menos destacables.

La perspectiva desde la que se dibuja a las bibliotecas es otra novedad respecto a dibujos infantiles anteriores. Si bien la mayoría de las representaciones adoptan una vista frontal, ligeramente superior a la escena que se retrata, son muchos los dibujos que plantean vistas desde arriba, ya sea como planos o esquemas abstractos o como vistas que podrían hacerse desde drones. Creemos que esta visualidad tiene que ver con los cambios en las perspectivas desde las que se ve el mundo, que se vinculan a las nuevas tecnologías y formas de mirar que se han impuesto en las últimas décadas (Mirzoeff, 2017).

Es justo dejar la última “palabra” a una imagen, dibujada por una niña de 10 años. Uxía, estudiante de 5º de Educación Primaria, no le

puso título a su dibujo pero describió a su biblioteca como “ingeniosa, tranquila, espectacular”. Es un dibujo que contiene varias perspectivas (desde arriba, frontales, oblicuas) y que muestra la enorme riqueza que ella encuentra en este ámbito. Esta riqueza no sería posible si no mediaran programas que permitieron fortalecer la biblioteca y dotarla tanto de equipamiento como de pedagogías que invitan a ocuparla para aprender sobre el mundo y crear otros nuevos.



Imagen 33. Uxía, 10 años.

A top-down view of several people's hands reaching towards a world map on a table. The hands are silhouetted against the map, which is centered in the frame. The background is a dark, muted teal color with a large, lighter teal curved shape on the right side. The text is overlaid on the left side of the image.

# En y entre bibliotecas: estudio de casos

## Diseño metodológico

El tercer eje de la investigación lo constituye un estudio de casos múltiple con un enfoque cualitativo. El objetivo ha sido acercarnos a las situaciones cotidianas dando voz a sus protagonistas para entender los procesos de transformación que se están llevando a cabo en las bibliotecas escolares (McLeod, J. & Thompson, R., 2009). Esta perspectiva de tipo etnográfico, basada en la relevancia de cada caso particular, está comprometida con la detección, el análisis y la propagación de prácticas que ejemplifican procesos (Bartlett, 2017; Hammersley, 2013; Rockwell, 2009). Queríamos comprender los cambios en su complejidad mediante una mirada, en lo posible, desde dentro. Los casos seleccionados lo son porque se considera que sirven para responder a los objetivos del estudio. En este sentido, ha interesado tanto un acercamiento temático (identificar logros y dificultades en distintos ámbitos) como diacrónico (conocer trayectorias y evoluciones). La perspectiva adoptada implicó un diseño abierto y flexible, que da cabida a eventos, informantes u otro tipo de situaciones que pudieran surgir en la estancia en los centros y que merecieran ser integrados en función de los objetivos de la investigación.

El estudio ha estado guiado por dos objetivos:

- Entender los procesos de transformación de las bibliotecas escolares en torno al modelo de multi-biblioteca desde distintas ópticas: las dinámicas e interacciones que se movilizan, la construcción material y la organización, los vínculos y afectos, el funcionamiento en red, las trayectorias de transformación y la discusión acerca del modelo mismo de biblioteca que se persigue.
- Analizar los impactos de las políticas públicas en los procesos emprendidos por las bibliotecas, específicamente, en cuanto a los programas de la Asesoría de Bibliotecas Escolares.

En cada centro educativo se ha contado con la participación de todos los actores escolares que pudieran dar cuenta, desde sus diversas perspectivas, de los procesos seguidos en las bibliotecas.

#### INFORMANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Responsable de la biblioteca de cada centro, en algunos casos, acompañado por el equipo de biblioteca.

Director o directora del centro.

Cuatro o cinco personas del equipo docente de cada centro.

De cinco a ocho estudiantes de cada uno de los centros investigados.

Estudiantes egresados o exalumnos.

De cinco a siete madres, padres o tutores por cada escuela.

Otras personas clave para el estudio: profesorado jubilado, colaboradores, responsables de la biblioteca municipal, etc.

Cuadro 76. Informantes considerados en el estudio de casos

Las técnicas empleadas fueron:

- **Cuaderno de campo.** Anotaciones diarias con observaciones relevantes para los objetivos de investigación.
- **Entrevistas en profundidad** a la persona responsable de la biblioteca, al director o directora, a estudiantes egresados y a otras personas de interés.
- **Grupos focales** con el equipo docente, con estudiantes y con familias.
- **Observación participante** en la biblioteca, las aulas y otros espacios. Se propuso la observación del espacio y de

dinámicas concretas que tuvieron lugar en la biblioteca durante la estancia.

- **Fotografías** de la biblioteca y de otros espacios (tablones, pasillos, rincones de aula, zonas de lectura, talleres...) en que la biblioteca tiene presencia.
- **Análisis de documentos** tales como el plan de trabajo de la biblioteca, la documentación de difusión y comunicación, la memoria del PLAMBE y los datos del cuestionario anual PLAMBE.
- **Análisis web**, blog y/o redes sociales.

La estancia en las escuelas se aprovechó para aplicar dos técnicas que complementaron la recogida de datos del estudio de imaginarios alrededor de la biblioteca escolar (presentado previamente en este informe). En concreto, se recopilaron las narrativas escritas de docentes (escenas evocadas por profesores, al menos ocho de cada centro educativo) y las representaciones visuales de estudiantes (en un grupo por centro educativo del último curso de Educación Primaria y de los dos últimos cursos de ESO).

## Selección de casos de estudio

Para la realización del estudio de casos se seleccionaron ocho centros (véase Anexo 4). La selección de los centros se basó en una muestra teórica intencional, lo que permitió incorporar casos característicos de una población según el criterio del equipo de investigación. Los casos fueron seleccionados sobre la base de las expectativas acerca del contenido informativo que podían proporcionar en función de los objetivos del estudio. Con ello se pretendía maximizar la utilidad de la información con pequeñas muestras y casos únicos.

Los criterios empleados para la selección de los casos de estudio fueron:

- Pertenencia o no al PLAMBE.
- Tipo de centro, tomando como referencia los trece tipos del sistema educativo gallego.
- Tamaño de la localidad (grande/pequeña).
- Antigüedad en el Programa de bibliotecas escolares (menos de cinco años, entre cinco y diez años y más de diez años)
- Perfil del centro en cuanto a su participación o no en programas específicos como hora de leer, clubes de lectura, E-LBE, mochilas y maletas viajeras, trabajo por proyectos, biblioteca creativa, radio, biblioteca solidaria y biblioteca inclusiva.

La distribución de centros respondió a los criterios expresados en el cuadro siguiente. A partir de esta matriz, se seleccionó la lista final de centros.

CENTRO			POB. GRANDE	No POB. GRANDE	>10 AÑOS	5-9 AÑOS	<5 AÑOS	HORA DE LER/CLUB LECTURA	E-LBE2	MOCHILA/MALETA	TRABAJO PROYECTOS	BIBLIOTECA CREATIVA	RADIO	BIBLIOTECA INCLUSIVA	BIBLIOTECA SOLIDARIA
PLAMBE	CEIP	Milladoiro	Malpica	Sí	Sí			Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		
	IES	Valadares	Vigo	Sí			Sí	Sí			Sí		Sí		
	IES	Rafael Dieste	A Coruña	Sí		Sí		Sí					Sí		
	CPI	Manuel Suárez Marquier	O Rosal		Sí			Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
	CEIP	Virxe do Carme	Sober		Sí			Sí		Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
	CRA	Culleredo	Culleredo	Sí				Sí		Sí	Sí	Sí	Sí		
No PLAMBE	CEIP	San Pedro de Visma	A Coruña	Sí											
	CPI	Moraña	Moraña		Sí										

Cuadro 77. Criterios de selección de la muestra del estudio de casos y selección definitiva.

CEIP Centro de Educación Infantil y Primaria  
 IES Instituto de Educación Secundaria  
 CRA Colegio Rural Agrupado  
 CPI Colegio Público Integrado

Debido al periodo de confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19, no se pudo completar el trabajo en campo en dos de los centros seleccionados (CEIP Milladoiro y CRA Culleredo), pero se trató de reconstruir por medio de instrumentos online.

### Equipo y organización del trabajo en campo

El equipo de trabajo en campo estuvo compuesto por seis personas, organizadas en grupos de dos. Dos de los grupos visitaron tres centros educativos y un grupo visitó dos centros. La formación del equipo de trabajo en campo corrió a cargo del equipo de investigación, de forma presencial, y se centró en la revisión conceptual y metodológica del diseño metodológico, así como un análisis exhaustivo y simulaciones alrededor de la aplicación de los instrumentos: guiones de entrevista, guiones de grupos focales y guiones de observación.

Las estancias en los centros fueron de una semana y, antes de ese periodo, hubo una visita para presentar el proyecto. Se optó por una única estancia intensiva durante cinco días seguidos porque facilitaba la inmersión, permitía una organización más eficiente del equipo, hacía más fácil conseguir cierta familiaridad con la escuela y que se aceptara a personas externas, y se disponía de más flexibilidad para integrar en el estudio asuntos inesperados. Se preparó un programa detallado para cubrir a lo largo de la semana que fue adaptado a cada caso.

### Análisis de resultados

La información recogida por medio de las distintas técnicas nos ha permitido reconstruir:

- Escenas y hechos evocados en las entrevistas o grupos focales, o bien presenciados por el equipo de trabajo en campo.
- Comentarios, reacciones, valoraciones, opiniones de los actores escolares en las entrevistas y los grupos focales.
- Visualizaciones del aspecto material de las bibliotecas y de las dinámicas promovidas en ellas mediante fotos.
- Compromisos, planes, memorias documentadas por escrito.
- Observaciones y percepciones del equipo de investigación (por ejemplo, sensaciones y otras impresiones).

El análisis ha estado guiado por la categorización en dos niveles:

- Ocho dimensiones de análisis generadas inductivamente a partir del análisis de contenido, inicialmente acotadas de forma tentativa a partir de los informes del equipo de trabajo en campo en cada centro investigado.
- Ciento sesenta y tres etiquetas que marcan temas específicos sobre las unidades de contenido y permiten perfilar asuntos concretos en discusión.

Las dimensiones abarcan todos los ámbitos de interés identificados en los objetivos de estudio: la construcción material y la organización de la biblioteca, las dinámicas e interacciones

que se movilizan, los vínculos y afectos, el funcionamiento en red, las trayectorias de transformación y la discusión acerca del modelo mismo de biblioteca que se persigue.

DIMENSIÓN	SE HABLA DE...
Disponibilidad material, ambiente y cuidados [Espacios, objetos culturales y tiempos]	Acondicionamiento del espacio - Biblioteca expandida - Colecciones - Biblioteca multimodal - Tiempos - Presencia en el entorno - Sensaciones (cómoda, acogedora...)
Movilización de prácticas alrededor de la lectura y del conocimiento [Interacciones y dinámicas]	Flujos de recomendación y encuentro entre lectores - Formas de enseñar y aprender con y en la biblioteca - Resistencias - Creación e interacciones con nuevos artefactos - Lo digital como entorno y como soporte
Comunidades de intereses e inclusión [Encuentro, acogida y diversidad]	Integración e inclusión - La biblioteca refugio - Equidad e igualdad de oportunidades
Vínculos y afectos alrededor de la biblioteca [Orgullo y otros sentimientos]	Afinidades con el proyecto - Afectos alrededor de la lectura y de la biblioteca
Articulación de decisiones para la gestión y dinamización [Equipo, liderazgos y organización del trabajo]	Trabajo en equipo - Persona responsable - Mecanismos de gestión y planificación - Implicación de la comunidad educativa
Funcionamiento en red [Red profesional y relaciones con el tejido social y cultural]	Ser del PLAMBE - Formación y aprendizajes en la red - Apoyo de la biblioteca pública y relaciones con la comunidad
Trayectorias y transformaciones en el tiempo [Dinámicas de cambio e impacto de los programas]	Evolución constante - Transformaciones de las prácticas - Impulso y pervivencia de los cambios
Percepciones sobre el presente y el futuro del modelo [Visión, expectativas y deseos]	Verbalizaciones alrededor del modelo de biblioteca - La biblioteca como proyecto articulador - Vacilaciones alrededor del modelo - Futuros para la biblioteca

Cuadro 78. Dimensiones de análisis en el estudio de casos.

Por su parte, se optó por un etiquetado exhaustivo que permitiera hacer visibles asuntos macro y micro (reacciones, detalles e incluso asuntos con escasa presencia pero relevantes para la discusión de resultados). El etiquetado ha permitido hacer dos operaciones:

- Acotar temas y subtemas específicos en cada una de las ocho dimensiones.
- Transitar por distintas dimensiones mediante asuntos compartidos entre ellas que permiten reconstruir una visión más completa.

Ejemplos de las primeras serían #clasesenlabiblio, #cambiometodológico o #resistencias, entre otras, que pudieron ser analizadas desde la "movilización de prácticas de lectura y conocimiento en la biblioteca". En el primer caso, por ejemplo, los efectos de la realización de clases en la biblioteca, no solo asociados al uso diversificado de los recursos sino a otras posibilidades que se abren en la co-docencia y el reagrupamiento de alumnos entre clases.

Etiquetas del segundo tipo, que posibilitan circular por distintas categorías de análisis, son, como muestra: #artefactos, que se pueden analizar desde el punto de su integración material en la biblioteca y desde las dinámicas e interacciones que posibilitan, o #espacioacogida, que permite aproximarnos al espacio desde su disposición material, de los usos como lugar de encuentro y vínculo, o desde el punto de vista de la inclusión.

En las páginas que siguen se plantea el análisis de resultados de acuerdo a la lógica de las ocho dimensiones de análisis, y en el desarrollo se suscitan temas o subtemas facilitados por las etiquetas. En torno a cada dimensión se van mostrando prácticas y

visiones proporcionadas por todos los informantes y se suscitan distintos temas abiertos a la discusión.

# Disponibilidad material, ambiente y cuidados

[espacios, objetos culturales y tiempos]

Algunos de los efectos más visibles de las políticas desarrolladas en los últimos años en relación con las bibliotecas escolares en Galicia se manifiestan en los espacios de las bibliotecas y en los recursos que las integran. En efecto, las nuevas bibliotecas transforman su espacio: de la biblioteca-aula se transita hacia un verdadero centro de recursos para el aprendizaje, ampliando el espacio, disponiendo áreas específicas para distintas funciones, buscando crear un ambiente acogedor mediante el uso de colores vivos y atractivos o incorporando mobiliario que personaliza los distintos usos. Más allá del espacio, la biblioteca rompe los muros y se distribuye por todo el centro, llegando a las aulas pero también ocupando rincones y creando nuevos espacios de difusión de los libros y para la lectura. Y, ciertamente, las colecciones también se renuevan gracias a las aportaciones del PLAMBE de manera que, mediante el expurgo y las adquisiciones seleccionadas, los fondos son más y más atractivos y responden mejor a las expectativas del alumnado y del profesorado.

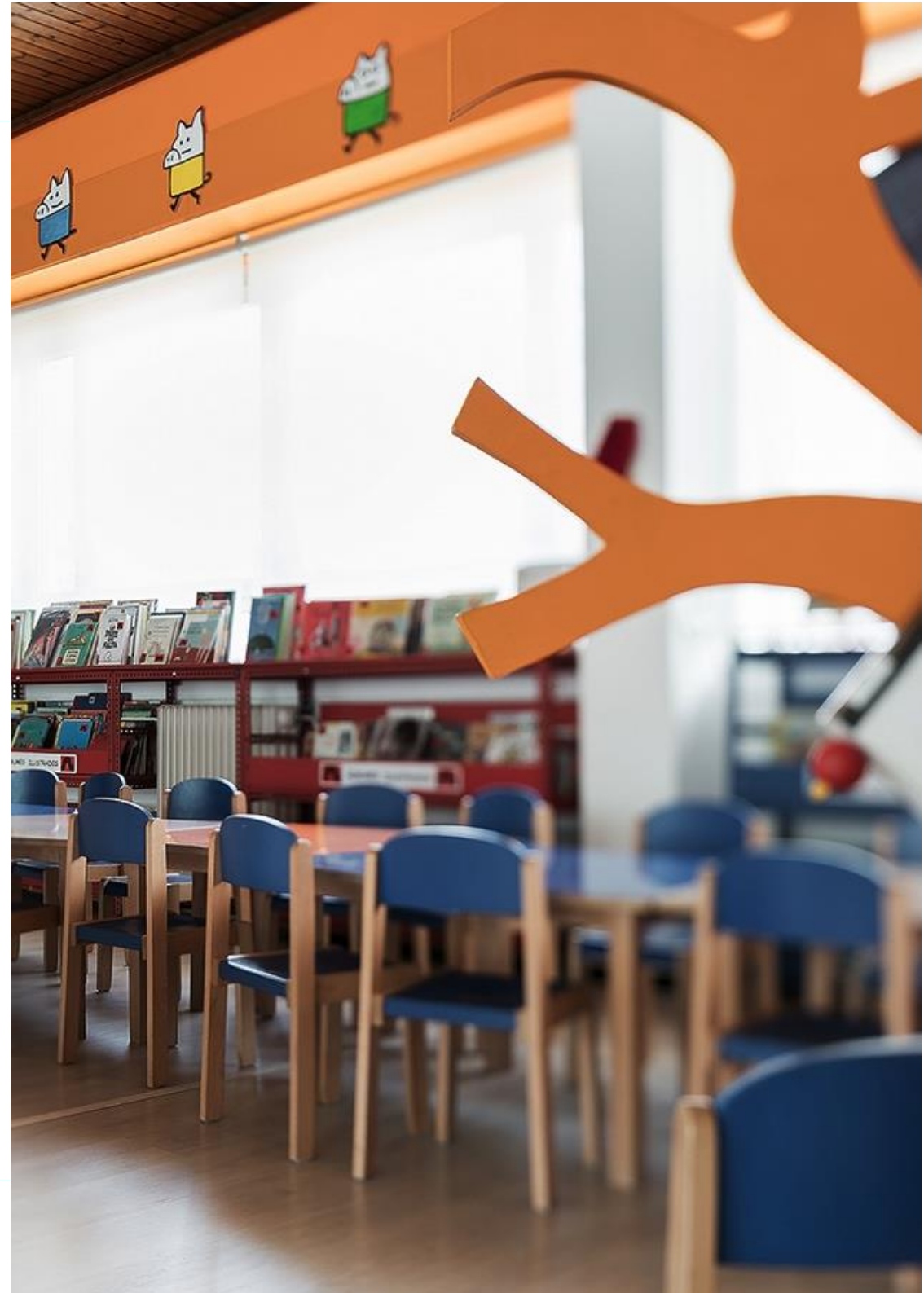
Pero lo que más destaca de la transformación de las bibliotecas escolares en Galicia es la incorporación de elementos que, hasta el momento, no se consideraban propios de las bibliotecas, que ahora se equipan con robots, mesas de luz, mesas de juegos, instrumentos de radio, impresoras 3D, tabletas, *story cubes*, lectores electrónicos o programas de edición de imagen y sonido, etc. Esta biblioteca también se caracteriza por una mayor disponibilidad, un horario de apertura amplio que se podrá asegurar mediante unos equipos de biblioteca numerosos, pero también gracias a la colaboración del alumnado voluntario.

## La biblioteca como lugar

El espacio de la biblioteca se dibuja como un lugar acogedor y agradable. Una profesora relata que a ella lo que le gusta de la biblioteca es, precisamente,

«O espazo físico como é, como está adornada. Me parece moi acoledor, que chama moito, que non é un sitio que digas, oh! vou porque vou a buscar un libro, senón que eu creo que se senten ben alí porque tamén o entorno físico é acoledor».  
(Profesor, Centro público)

Sus usuarios destacan el color como un elemento distintivo de la biblioteca y una responsable de biblioteca explica que «xuntamos os cartos PLAMBE cos cartos do ministerio, e esa foi a gran explosión, como dicir, tivemos unha biblioteca con paredes de cores» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria), una particularidad que recuerda vivamente una exalumna de otro centro cuando relata que «entrabas ahí y estaba todo verde, y claro, te sentabas a leer y te gustaba ver color alrededor» (Estudiante egresado, Educación Primaria).



Sin embargo, inmediatamente se plantean las primeras dudas sobre cómo pueden coexistir usos tan diversos en un único espacio, que permitan combinar la necesidad de recogimiento de algunos lectores con el ajetreo derivado de la utilización de distintos recursos y soportes y la simultaneidad de prácticas, algo difícil de conseguir en unas bibliotecas que se plantean como espacios multifuncionales. A favor, se manifiesta una de las entrevistadoras que considera que se puede conseguir «un espacio acogedor —tanto en lo comfortable, como en lo inclusivo—, rico —la multiopcionalidad es real—, vivo —se crea, se inventa, se lee, se escribe, se estudia, se conversa, se escucha....—, colaborativo —el alumnado es agente fundamental—, integrador —la convivencia es un bien compartido—, sugerente —toda la oferta es una invitación a que más propuestas son posibles» (Informe entrevistadora, Educación Secundaria). En contra, tal vez, la opinión de una profesora que querría que «houbera un espazo en silencio, máis para concentrarse, e outro espazo de encontro, pero si que iría por aí valorar como se podería facer» (Profesor, Centro Público integrado). O la de un alumno, molesto con la gente que habla «detrás de esa estantería» o que está «viendo películas, porque cuando estás aquí tú leyendo, pues, que te molesta el ruido» (Estudiante, Educación Primaria).

El orden también se perfila como algo importante en este espacio, pero un exceso de orden puede ser un indicador de su poco uso; por eso, una responsable de biblioteca comenta que

«O que máis valoro é que está sempre revolta, e min eso paréceme un síntoma de vida, o sea, entrar nunha biblioteca e conmocionarse porque eu sempre me pongo dos nervios porque los libros no están en su sitio, porque no todo el mundo hizo no sé qué, porque no han puesto los cojines donde tenían que estar... pero eso o valoro moito, porque eu sei o que hai detrás

de eso. O peor son esas casas onde todo está en orden, lo que significa que nadie as usa, entonces, eso gústame moito, ¿vale?, porque si... porque as portas están sempre abertas».  
(Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Y aunque esta biblioteca abierta pueda resultar algo más compleja para determinado tipo de alumnado, esto es algo que puede resolverse, en parte, con una buena señalización que habrá que adaptar a sus necesidades, como cuenta una responsable de biblioteca, al detectar «que tiñamos un autista: pois que fixemos?, pois traballar para el, entonces temos pictogramas por todos lados, a señalización de todos nosos libros incluye un pictograma no lombo e preparamos materiales especiales para este» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Todos aspiran a tener un espacio renovado para la biblioteca, un espacio que reúna todas las condiciones, y parece que las ayudas recibidas por los centros se encaminan a menudo a lograr estos requisitos. Así lo cuenta una responsable de biblioteca a raíz de la visita de unas asesoras, que dijeron «é que hai moitos puntos de lectura, que hai moitas mesas, é que ao mellor tiña que haber un espazo máis libre», y ella misma asegura que si se hiciera ahora, la reforma sería distinta, porque «de feito agora, temos a sorte de haber entrado no LIA, y nos deron 20.000 euros. Xa era unha biblioteca moi bonita, moi bonita e moi usable, e agora con lo del LIA 2... ya ni te cuento!» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

## Más allá del espacio: biblioteca expandida, biblioteca de aula

Pero la biblioteca va más allá del espacio limitado, como dice un familiar, que no considera válido «asociar la biblioteca a paredes» (Familiar, Educación Primaria). Las nuevas bibliotecas se expanden por todo el centro, superando las limitaciones del espacio, que en opinión de un profesor «non é tan importante porque nos temos subbibliotecas todo polo cole. [...] Que o ideal sería que, ao mellor, puidera estar todo centralizado? Pois si e non, porque todo o centro se converte en biblioteca. Hai recunchos por todo o centro que se foron aproveitando» (Otro profesor, Centro Público integrado). En algunos casos, el concepto de biblioteca de aula está muy bien definido, en palabras de una responsable de biblioteca, «nas aulas o que hai son seccións documentais de aula, e que é unha sección documental?, pois unha sección documental é un espacio da aula

donde é posible que poidamos ter, temporalmente uns libros, pois sobre o sistema solar, porque estamos traballando sobre o sistema solar, pero logo eses libros pasan á biblioteca do centro, e para alí, si queredes, van outros», insistiendo en que «polo tanto, a biblioteca do centro centraliza todos os recursos, todos» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Aunque algunos plantean opiniones más radicales todavía, como el director que opina que

«Máis ben a aula pode ser a extensión da biblioteca. O que che dicía antes, o centro é un conxunto e a biblioteca é un todo que forma parte dun centro e, a partir das ramificacións, pois están as aulas. A biblioteca ten que chegar máis alá, non só nese espazo». (Director, Educación Primaria)

Pero este concepto todavía puede ir más allá, como en el caso de los centros rurales que consideran que la biblioteca es el conjunto de materiales que se encuentran distribuidos en las aulas de los distintos centros, y que comparten los recursos con lo que multiplican su potencial, «porque non é xusto, eh... que todos esos recursos solo se poden beneficiar o alumnado da Choeira, e non os de Sésame, Vinseira e Ledoño. Entón o que facemos é ir rotando os recursos e... para que todas estean e igualdade de condicións. Vantaxes? Pois ten moitísimas vantaxes, non so polo tema da biblioteca, se non polo tema do... do noso concepto de centro». (Colegio rural agrupado, Responsable de biblioteca)

En cualquier caso, esta biblioteca puede responder a múltiples visiones y a diversas necesidades; así, por ejemplo, en el imaginario de un profesor, la biblioteca «é un microcosmos o que existe dentro... fan mil cousas» (Profesor, Educación Primaria), mientras que un familiar la define «como un lugar de paso. É algo máis, non sei, máis cotidiano, máis... que está ben» (Familiar, Educación Primaria).



## La construcción de una colección

Puede decirse que la política de colección de los materiales impresos evoluciona en función de los ritmos y las líneas que se impulsan desde la Consejería, favorecida por las aportaciones económicas destinadas a las adquisiciones, tal como indica un director de centro: «nos antiguamente estábamos comprando moita narrativa, cómic e tal... e agora, pois estamos intentando comprar máis de científica, e agora con esto do mes de ciencias» (Director, Educación Primaria). Y es que, tal como reconoce un responsable de biblioteca, «o centro PLAMBE non tendrá outra cousa, pero diñeiro para comprar libros tiene, eh?», aunque es necesario establecer criterios de selección, porque

«Non incorporamos algo porque esté de moda... para incorporarse nunha biblioteca escolar teñen que pasar filtros de calidade, non vale todo, porque hay tanta y tanta oferta que hai que escoller moito e moi ben». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Un director abunda en esta idea, resaltando la «cantidade de libro basura que pode haber nunha biblioteca. Que fan moito mal á biblioteca porque chegas e dis "isto é un batiburrillo". É un trasteiro realmente» (Director, Educación Primaria).

Aunque algunos centros buscan que la comunidad educativa participe en la política de colección, parece que no siempre se consigue este objetivo, puesto que un director de centro se lamenta de que aunque «temos unha caixa de suxerencias, pero é que, a verdade, non a usan moito» (Director, Educación Primaria). En cambio, aparecen opiniones críticas ante la recepción de donativos de libros, algo que se plantea como un problema más que como una

oportunidad, tal como manifiesta una responsable de biblioteca, que opina que:

«Se alguén quere donar libros ao cole, ten unha forma de facelo, xa veremos que queremos e os que non, vale?, porque non vamos a incorporar todo o que a ti che sobre na túa casa, mostrándose muy preocupada por la posibilidad de que por "aí se cuelan los ratones estos del Gerónimo no sé qué... entendes?, que eso é comida basura». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Para las adquisiciones se tiene en cuenta la posibilidad de que la biblioteca llegue a más usuarios de toda la comunidad educativa, tal como comenta un responsable de biblioteca; por su parte, indica «quizais non estamos invertindo tantos cartos en fondos para adultos... que igual esa é unha posibilidade que temos que abrir...» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

También se tienen en cuenta las necesidades del alumnado socialmente desfavorecido, para quienes «o que hai que ofrecerlles son libros de lo más de más, o sea, lo más nuevo, lo más último, lo más "in", porque ao mellor é a única maneira que teñen de acceder a eles. E si, si que estamos aí» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria), aunque en pocos casos se comenta la existencia de materiales específicos para alumnado con necesidades educativas especiales.

En general, lo que sería el fondo clásico de la biblioteca, compuesto de libros, revistas y materiales audiovisuales, es muy bien valorado por la comunidad educativa: un familiar destaca la «oferta tan amplia que teñen... porque le pidas lo que le pidas lo tienen» (Familiar, Centro Público Integrado). Los alumnos, por ejemplo,

remarcan que «está bastante actualizada» y que dispone de «libros feministas y LGTB» (Estudiante, Centro Público integrado), y unos exalumnos recuerdan que siempre encontraban «lo que buscábamos y, aparte, los libros eran muy divertidos» (Estudiante egresado, Educación Primaria).

## Hacia la biblioteca multimodal

En esta nueva biblioteca se materializan de una manera evidente las innovaciones en materia de bibliotecas escolares, en especial las que se promueven desde los programas de la Asesoría. Así, se desarrolla una nueva idea de biblioteca, que va más allá del impreso y que incorpora nuevos conceptos: se habla de biblioteca creativa y de espacio *maker* como entornos de aprendizaje en los que se prioriza la manipulación y la interacción por parte del alumnado. En palabras de una madre, es necesario

«Un espacio o un recuncho de estos *maker* ou como queiras chamarlle, que está genial, porque eles poden argallar con lo que lle ofrezcas». (Familiar, Educación Primaria)

En todos los casos, se trata de entornos dotados de tecnología, que reúnen objetos y recursos multimodales de todo tipo: juegos y juguetes, pizarras digitales, robots, impresoras 3D, tabletas, *story cubes*, lectores electrónicos, mesas electrónicas, programas de edición de imagen y sonido, etc. Y que también disponen de las infraestructuras esenciales para la adquisición de las competencias mediáticas, como estudios de radio, cromas, cámaras, etc.

La introducción de estos recursos y materiales en la biblioteca, así como la posibilidad de interactuar con ellos, se valora como un factor muy positivo por cuanto supone un estímulo para el



alumnado, tal como indica un profesor de Educación Infantil que manifiesta que «o tema dos robots para eles é moi estimulante porque digamos que a manipulación nos espazos fedellos, pois, é algo primordial e é algo que lles encanta porque é algo que fan, desfán, montan, desmontan e a experimentación para os nenos de infantil pois digamos que é algo moi motivador e moi estimulante» (Otro profesor, Colegio rural agrupado), porque, tal como indica otra responsable «eu non entendo un espacio *maker* sen zona de taller». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Hasta el punto que algunas voces hablan de las oportunidades que ofrece esta nueva biblioteca para el alumnado con necesidades educativas especiales, por cuanto permite la personalización para los que «a biblioteca y a súa organización, permítelles unhas destrezas, e traballar dun xeito que antes, dende as aulas, era impensable. E síntense como algo

deles. A verdade é que o ven y que la biblioteca nos está axudando moito cos rapaces con necesidades especiais» (Director, Educación Secundaria). Aun así, algunas voces alertan ante el «peligro que no se usen» correctamente estos recursos, como un responsable de biblioteca que reconoce que «outro que compramos, que era polo que me estaba rindo, que é unha smart tv destas "súper chupi guai", toda táctil ella, non sabes?, pero tenemos que aprender a sacarle partido, porque non pode valer solo para xogar ao 3 en raia...» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria); y un profesor indica que

«Hay otros centros, que a lo mejor, sí, tienen mucho material [3D, cromas, escornabots, juegos], pero está metido en un cajón y metido, y cogiendo polvo, aquí no, aquí es, material que viene, material que lo adscribimos a la biblioteca. Aquí utilízase o material, sí.» (Profesor, Educación Primaria)

La introducción del nuevo modelo ha sido progresiva: responsables de biblioteca que no imaginaban la plasmación real de estos conceptos, que buscaron en internet y fueron «facendo unha carpeta de imáxenes do que a min me gustaba, do que eu quería, do que eu imaxinaba no meu cole» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria), otros que ven la necesidad de unificar la biblioteca con el aula TIC porque «claro que hai que buscar información, pero a información hai que buscala en general, no hai que ponerse delante de una pantalla para buscarla» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Otros responsables buscaron la inspiración en otras bibliotecas, y así visitaron

«Unha biblio que tiña un espacio *maker* maravilloso, precioso, unha pasada. E bueno, empezamos a barallar e a soñar con, ao mellor, conseguir ocupar o espacio de ahora dos ordenadores, e ampliar a biblio con esa zona. Cando estabamos neste espacio

*maker*, estabamos todas dicindo "puf! mataríamos por ter esto!"». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Lo multimodal, en definitiva, se percibe como un valor añadido a la biblioteca, como algo que va a fomentar más su uso: exalumnos opinan que «Yo creo que, a ver, que es buena idea [la tecnología en la biblioteca] porque al fin y al cabo los niños van por algo, y siempre van a ir donde más les llame la atención, pero sobre todo van más leer que a eso». Aunque algunas voces también hablan del rechazo de algunos hacia los nuevos soportes digitales, en especial en el campo de la lectura: «pero los chavales, en el club de lectura, quieren el libro físico. Temos un libro electrónico e non se usa...» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria).

Pero lo cierto es que el alumnado tiene una excelente opinión de su paso por los espacios creativos, «porque cuando teníamos que hacer alguna cosa, como con los escornabots o con cualquier otra cosa, siempre íbamos a la biblioteca y nos lo pasábamos bien ahí» (Estudiante egresado, Educación Primaria), y consideran que disponer de estos espacios creativos es un privilegio

«Porque non calquera colexio ten impresora 3D, ou escornabots, ou "Kamishibai", ou tantos elementos ou xoguetes como temos nós aquí. Que o outro día, fixemos a conta, que nos dixeron os profesores, e temos casi 4.000 libros catalogados que podemos ler. Temos moita sorte». (Estudiante, Educación Primaria)



## Tiempos

Uno de los indicios más claros de la dinámica efectiva de estas bibliotecas es la facilidad de acceso, gracias al horario considerado por todos los entrevistados como suficiente. La biblioteca atenta a su papel de apoyo a los aprendizajes no limita su horario; se halla abierta durante el horario lectivo, para que vaya un profesor con sus

alumnos a trabajar o para que un alumno realice una consulta. Se trata, como bien formula una profesora, de una biblioteca más integrada en el centro, y ve bien «que no haya ese horario determinado de voy a la biblioteca, o sea, la biblioteca va a ser como un espacio más abierto, totalmente integrado en el centro en que un momento el niño le dice al tutor tengo que pasar por la biblio a buscar esa información, ahora necesito, yo creo que sí, como que va a estar más integrado en el día a día de las aulas» (Profesor, Educación Primaria). En algunos centros se establecen horarios específicos de uso de biblioteca para cada grupo clase, aunque se procura cierta flexibilidad para adaptarse a las dinámicas del aula, tal como ejemplifica una responsable de biblioteca: «si estou facendo un traballo de investigación co meu alumnado eu reserveime, pois eu que sei, as dous primeiras de los martes, pero ao mellor despois estás ti, entonces vou e preguntóche, "mira Almu, ¿tú vas a usar tal?, porque sino me quedo yo"». En cualquier caso, se procura que la biblioteca esté ocupada todo el día, ofreciendo múltiples actividades como préstamo o talleres, tal como indica una responsable de biblioteca:

«A vida normal é que este eu ocupada durante todo o día é de feito temos dous laboratorios alí, dentro da biblioteca, funcionan dous laboratorios de educación documental, o de pequenos e o de maiores, de maneira que aí estás todo o día, está a porta aberta». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

A la disponibilidad en horario lectivo se suma, en todos los casos, la apertura de la biblioteca durante los recreos, generalmente con el apoyo de los biblioayudantes. La posibilidad de asistir a la biblioteca durante los recreos es un aspecto destacado por los profesores entrevistados, que valoran que:

«E sobre todo nos recreos que vese perfectamente, e os rapaces xogando, nótase como que atoparon un lugar no que está dentro do centro, e iso creo que é fundamental», e indican que «hai días que hai máis aquí no recreo que fora». (Profesor, Educación Secundaria)

Pero algunos centros consiguen mantener abierta la biblioteca durante todo el día, y también en algunas horas no lectivas por la mañana y por la tarde, que pueden sufragarse con la colaboración del Concello municipal, como relata un responsable

«En horario escolar está aberta continuamente [...] atendida por un dos mestres de garda, sempre, en cada hora, como todos somos membros do equipo de biblioteca, sempre hai un mestre na biblioteca, máis os biblioaxudantes. Despois, os martes pola tarde, que os nenos salen as 4 menos cuarto, pero o transporte non ven hasta as 5 e media, en ese tempo tamén hai un profesor de garda na biblioteca, que é extraescolar e, ademais, hai o servicio de custodia do concello, que ven unha persoa todos os días, a eso das 8 e cuarto da mañá hasta que empeza o colexio, e pola tarde desde que remata o colexio hasta as 5 e media». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Por su parte, un exalumno recuerda ir a la biblioteca casi todos los días, «sobre todo, en invierno, por ejemplo, ahora hace frío y no apetece salir fuera» (Estudiante egresado, Educación Primaria).

A pesar de esta aspiración de una biblioteca abierta a todas horas, en algunos casos se señala la dificultad de apertura sin ningún responsable al cargo, puesto que en opinión de un familiar «primero nos tenemos nosotros que acostumbrar a que esa biblioteca esté abierta y que se respete, o sea, que sea un lugar de respeto,

entonces ya no tendría por qué estar tutelada por nadie» (Familiar, Educación Primaria).

## Presencia de la biblioteca en el entorno

Uno de los aspectos al que las bibliotecas prestan cada vez atención es la difusión de sus actividades y servicios entre toda la comunidad educativa. En este sentido, se cuida especialmente la información destinada a las familias, ya que como indica un director de centro, en el que todas las actividades que hacen se consignan en el blog o la página web, «as familias están encantadas, o sea, gústalles moito ver esas actividades» (Director, Educación Primaria). A estos formatos ya más habituales en los centros, como el web o el blog, hay que sumar el uso de aplicaciones de mensajería educativa, a través de las cuales el centro comparte información con las familias. Como reconoce una responsable de biblioteca, estas aplicaciones son de gran utilidad, puesto que se trata de un recurso gratuito mediante el cual

«nos comunicamos coas familias, cada semana. A final da semana, enviámoslle un TOCAPP [...] e mandamos os enlaces ás actividades que fixemos, ou os programas de radio que gravamos». (Profesor, Educación Primaria)

Esta práctica es valorada especialmente por una madre que manifiesta que «si, é importante, porque é unha forma de conexión coas familias» (Familiar, Educación Primaria).

Y todavía existen otros canales estrechamente vinculados con la biblioteca, como puedan darse en los centros que disponen de radio, que pueden grabar programas que incluso llegan a emitirse por la radio local. En este caso, la difusión va más allá de los padres de los

alumnos y alcanza al resto de la familia, como reconoce un director: «entonces E, que non teñen internet ni nada de eso, bueno, bisabuelos, porque os abuelos si teñen xa [pueden escuchar los programas]» (Director, Educación Primaria). E incluso puede difundirse la actividad de la biblioteca a través de la prensa local, que «está moi pendente de todo o que se fai no colexio, e mándao á prensa, así algunha actividade salientable, ou alguna colaboración así salientable, tamén a través da propia delegación de prensa do concello. De feito, esta semana xa me chamou: “cando vades a facer

algo para o día da muller?, que estades facendo?”» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Y aunque existen cada vez más recursos para difundir la actividad de la biblioteca, nadie renuncia a la eficacia del tradicional cartel, como señala un responsable de biblioteca que indica que «no taboleiro do corredor principal hai un planning mensual onde están todas estas actividades que se van a facer na biblioteca» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).



# Movilización de prácticas alrededor de la lectura y del conocimiento

[interacciones y dinámicas]

A lo largo de este informe se ha empleado el término multi-biblioteca para referirse a la multiplicidad de objetos culturales y artefactos, actividades y entornos que integra la biblioteca. Nos hemos referido a lo múltiple en cuanto a la pluralidad de géneros, formatos y lenguajes que alberga la colección multimodal, abierta y dinámica. A su vez, desde esta perspectiva *multi*, la biblioteca se materializa en diversidad de espacios, dentro y fuera de la escuela, que involucran distintas propuestas (se ha empleado el término *biblioteca expandida* para indicarlo). En este apartado nos referiremos a lo múltiple en el sentido de la variedad de interacciones, prácticas y dinámicas que la biblioteca es capaz de movilizar.

No obstante, las dinámicas son diferentes en los distintos centros analizados y el alcance de lo que cada biblioteca ha desplegado también difiere de unos centros a otros. En los diarios de investigación, se indica esta diversidad de situaciones: de «un lugar vivo, en constante uso» a «las dinámicas se repiten, son casi siempre las mismas»:

«[Esta biblioteca es] un espacio de encuentro, un lugar vivo. En constante uso por alumnado y profesorado. Diversidad y multitud de actividades». (Diario, Equipo de trabajo en campo)

«La biblioteca ofrece un calendario muy poco llamativo. Por lo que hemos podido observar en una semana, es escasa o casi nula la integración de la biblioteca escolar en la actividad docente. [...] Tras contrastar los datos recogidos, concluimos que las dinámicas que se repiten son siempre las mismas. Por un lado, estudiantes haciendo los deberes, leyendo o jugando en el recreo, y por otro, estudiantes realizando las actividades que le indica su tutor/a». (Diario, Equipo de trabajo en campo)

En algunos casos, las diferencias son enunciadas por los alumnos de Colegios Públicos Integrados, que perciben un uso más frecuente y variado en Educación Primaria que en Educación Secundaria.

«E se utiliza más en Primaria que en Secundaria. E a parte que penso que é importante que os nenos de Primaria si que saben utilizar a biblioteca porque van sempre acompañados dos profes...Non sei, teñen outro respecto pola biblioteca, os de Secundaria non sei, teñen que aprender a...A traballar nunha biblioteca e non é sinxelo, o que dicía Chus, hai nenos que si que van a traballar e estudar e saben que aquí hai unhas normas concretas pero...». (Profesora, Centro Público Integrado)

«ALUMNA 1: Eh... pois... agora case nunca vou... a verdade... pero bueno... antes ía con máis frecuencia... cando era máis pequena, e collía algún libro ou así... pero... agora desde que estou en Secundaria, eu non... non vou... case nunca... algunha vez para estudar... para estudar, si está chovendo e non queres ir ao patio cuberto... pero bueno, senón...

ALUMNO 2: Pois eu cando era máis pequeno, eu iba bastantes veces, pero agora que estou en Secundaria... vou cero veces...

ALUMNA 3: Aínda que en Primaria iba bastante, collía algún libro... ou... ao haber ordenadores, buscaba información sobre algo...»

La diferencia de prácticas entre niveles educativos, la diversidad de usos en una y otra etapa educativa, se apunta asimismo en el eje de estudio *Imaginarios alrededor de la biblioteca escolar*, que incluye algunos datos relevantes y complementarios a los que conviene seguir el rastro. Esto no significa que, en este estudio de casos, no se observaran prácticas extraordinarias en ambas etapas educativas.

En todo caso, en el informe de la investigación que ahora presentamos se pretende poner de manifiesto la variedad de prácticas como suma de posibilidades que se han observado en las ocho bibliotecas visitadas, y no tanto la identidad de cada biblioteca en relación al tipo de dinámicas particulares que involucra. Creemos que esta perspectiva puede colaborar a ofrecer posibilidades y compartir modos de hacer.

Durante las estancias en los centros educativos se pudo constatar cómo la biblioteca se despliega como un ecosistema cultural y de aprendizaje en numerosas posibilidades de lectura, aprendizaje, encuentro y juego. En concreto, en el análisis de las entrevistas,



grupos focales y observaciones, se han identificado prácticas alrededor de:

- Los flujos de recomendación y encuentro entre lectores.
- Las formas de aprender y enseñar en y con la biblioteca, y las resistencias que despiertan en algunos casos.
- La exploración y la creación con nuevos artefactos en la biblioteca.
- La integración de lo digital como entorno y como soporte.

Al término de este apartado, comentaremos varias escenas de la biblioteca alrededor de la idea de *simultaneidades* (de actores, de acciones, de artefactos). Para ello, se han tomado como ejemplo varias sesiones de observación de la biblioteca durante los recreos que ponen de relieve la idea de la multiplicidad como rasgo de identidad.

### Flujos de recomendación y encuentro entre lectores

La biblioteca escolar convive con otros circuitos de recomendación de lecturas (amistades, redes sociales, librerías, otras bibliotecas, medios especializados o serendipia) e integra prácticas que favorecen el intercambio de preferencias o que colaboran en la conformación de criterios personales en la selección. Junto con los mecanismos y redes que hoy funcionan como vías de recomendación, ha interesado ver de qué manera la biblioteca actúa como un cauce en los flujos de influencia y recomendación de lecturas.

Entre las iniciativas de la biblioteca, destacaremos aquellas más o menos esporádicas, junto con propuestas que exploran más a fondo

las interacciones entre lectores para invitar a o centrar la atención sobre una selección de lecturas. No exploraremos aquí los criterios de selección de las lecturas (qué eligen y bajo qué criterios), sino los distintos procesos que ponen en conexión a los lectores con las obras.

### Hacer visibles y acercar los libros

Un conjunto de acciones pone el foco en hacer visible y acercar una selección de libros que prepara la biblioteca hacia los lectores: los expositores dentro de la biblioteca y los dispositivos que permiten "llevar" los libros a los lugares donde están los lectores (los libreros en pasillos, los rincones de lectura en distintos puntos del edificio o el bibliopatio, por ejemplo).

«Destaca bibliopatio, que consiste en un carrito que contiene distintos tipos de lecturas (álbum ilustrado, novela, revistas) y que lo llevan al recreo. Los encargados de sacar el bibliopatio al recreo son el alumnado de 6º de Educación Primaria, los cuales se presentaron voluntarios/as para colaborar con la biblioteca y convertirse de esta manera en biblioayudantes. Ellos/as se ocupan de sacar el bibliopatio y el resto de estudiantes pueden coger un libro del carrito para leer por el patio, sin tener que desplazarse a la biblioteca a buscarlo, al acabar el recreo lo tienen que dejar otra vez en el carrito, ya que para poder llevárselo a casa tienen que ir con su carnet de préstamo a la biblioteca. Esta actividad se promociona por medio del email». (Informe del equipo de investigación, Centro Público Integrado)

### Interacciones entre lectores

Otro conjunto de dinámicas tiene que ver con promover interacciones entre lectores (entre iguales, y entre niñas y niños de distintas edades), que pueden tomar la forma de encuentros

especiales (meriendas con cuentos y visitas de autores) o de dinámicas más estables que vinculan a los lectores entre sí (los clubes y los apadrinamientos).

Hay testimonios destacables de cómo estas formas de encuentro conectan con los lectores. Los eventos son muy bien recibidos por parte de los estudiantes; en este caso, se trata de una iniciativa promovida por la biblioteca pública con la forma de meriendas con cuentos:

«[La gente] participa, sí, en general, sí, muy buena respuesta siempre a los actos que se organizan. [...] Y lo de "Merendas con contos" de ahora pues antes era "Os luns vémonos na biblioteca", outras veces era... bueno, ahora mismo no me acuerdo del nombre, pero vamos que fue cambiando, fue cambiando de día, en función del cole también, siempre, un poquito, ¿sabes?». (Bibliotecaria pública)

Del mismo modo, las visitas de autores dejan huella en las conversaciones:

«A ver, eu o que recuerdo xa volo dicía antes é a experiencia con Manolo Rivas. A min encantoume porque foi, ademais, algo... Foi, ademais, algo que nos propuxeron facer no Ágora, compartindo con Raquel Camacho. Nese momento, podía dicir que si, para min sería moito máis cómodo: ían os nenos ao Ágora, facía (\*\*\*\*\*) e dixen "no lo veo fuera de la biblioteca". Entonces, iso si que é unha maneira de decidir. Creo que ten que ser como algo máis íntimo na biblioteca. O propio comercial, Darío, dixo "pois, llo comento a Manolo Rivas, se non ten problemas". Eu xa din por suposto que non. Alguén desa categoría... Oye, pois ao día seguinte me dixo "si, si, sen problema, que o quere facer, ademais, nun grupo máis íntimo.

Nin sillas, no chan. Que el vai facer unha dramatización". Traía un músico con instrumentos e tal. A min quedoume marcado iso...». (Equipo directivo, Colegio de Educación Primaria)

Las prácticas que inciden de manera más profunda en los flujos de recomendación son las interacciones sostenidas entre lectores. La iniciativa de los apadrinamientos lectores, la relación de una persona de menos edad con una mayor tiene un valor destacable para los dos lectores en juego: la mayor selecciona, lee, acompaña al o a la pequeña; el menor establece un vínculo no solo intelectual sino afectivo, de reconocimiento hacia su acompañante como lector y como recomendador. En este sentido, una madre hablaba de «eso de compartir, de mezclar...». Algunos testimonios dan cuenta de ello, como el de esta alumna de un Centro Público Integrado que recuerda su doble papel, como amadrinadora y amadrinada:

«ALUMNA 2: Si. También hacemos el padrino lector que, ahora como vamos a la ESO nosotros somos los padrinos de los pequeños pero... o sea, que también está guay, ¿sabes? Porque los pequeños te miran con admiración, ¿sabes? Y yo me acuerdo que cuando era pequeña, cuando venían los padrinos lectores los mirabas después en los pasillos y decías, ese es mi padrino lector, no sé qué, y era muy guay.

MODERADORA: E agora estades en posición oposta.

TODOS/AS: Si.

MODERADORA: Agora sodes vós eses padriños e madriñas.

ALUMNA 4: Es que es como que vas allí y el niño viene con toda la ilusión, entonces le lees el libro, es muy guay».

Los apadrinamientos se organizan en momentos concretos (por ejemplo, en el mes del libro) o están planteados como una rutina semanal o en los recreos. En repetidas ocasiones, en las estancias

en los centros se ha tenido oportunidad de presenciar escenas de lectura compartida entre mayores y pequeños fruto de estos apadrinamientos:

«E hai unha rutina, por exemplo, hai dous días á semana que os pequenos veñen a que os maiores lles... lles lean contos, os maiores, é unha... unha actividade á que os maiores apúntanse... e... esto funciona... foi o que vos dixen antes, que eles cren que van así dunha maneira... voluntaria... e tal, e si, é voluntario, pero... dirixímolo dalgunha maneira, pero digamos que se apuntan eles, autogestionan esta actividade...». (Responsable de biblioteca, Educación Educación Primaria)



Otra de las iniciativas con más peso en esta dirección han sido los clubes de lectura, a los que en este informe nos referiremos muy someramente. Existe un estudio específico que analiza estas prácticas en profundidad (Millán, 2019). El aspecto más destacable para este informe tiene que ver con el valor de la recomendación entre iguales, con la creación de espacios de lectura socializada donde contrastar, usar un metalenguaje y construir unos referentes colectivos (Colomer, 2006). De acuerdo a los temas que se plantearon en los grupos focales, los clubes adoptan formas distintas, desde iniciativas esporádicas a proyectos globales que implican al conjunto de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y personal de administración y servicios, como la cafetería).

«Facemos club de lectura... pero non facemos así un club de lectura... súper estrito... sabes?, por exemplo, os da... tutoría de cuarto de Primaria, levaron... penso que terceiro tamén, todos o mesmo libro para ler, pois prestaron todos o mesmo libro... e despois falamos sobre ese libro». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

En este otro testimonio, resulta destacable la incorporación en los clubes de una variedad de agentes, poniendo en valor la escuela como una comunidad de lectores donde cada cual participa independientemente de su rol (dirección, docencia, administración o servicios). Este encuentro múltiple alrededor de la lectura queda reflejado igualmente en el siguiente testimonio:

«Este instituto tiene el Club de lectura más grande de Galicia. En él participaron 240 alumnos y alumnas, y 21 docentes que llevan dichos clubes, dentro de estos docentes no solo se encuentran profesores, sino también la secretaria, la orientadora y también

la chica de la cafetería». (Diario del equipo de trabajo en campo, Educación Secundaria)

Por su parte, los clubes van cobrando formas distintas en función de quiénes son los agentes que participan. Así, se organizan clubes de adolescentes, de personas adultas (incluyendo familias) o de maestros. En este último caso, se abre un horizonte distinto: el club de profesores como espacio de reflexión, de puesta en común y de formación; la lectura en profundidad, el debate y la conversación alrededor de temas «de alguna manera relacionados con la educación»:

«O que estamos levando a cabo é un club de lectura de mestres neste momento e, bueno, a verdade é que está sendo moi produtivo porque é unha maneira, ademais de desfrutar de diferentes libros, despois é un momentinho no que podemos colaborar con outros centros e ver, desfrutar e dar a nosa opinión sobre diferentes contidos do libro. Normalmente, todos os libros que se elixen están relacionados de algunha maneira coa educación ou cos problemas, digamos, da vida diaria». (Responsable de biblioteca, Centro Rural Agrupado)

### Circulación de fondos hacia los hogares y otros espacios

La labor de selección de la biblioteca trata de trascender su espacio físico, alcanzar a las aulas, a las familias e incluso a la comunidad cercana. Se han identificado varias iniciativas, como los listados de recomendaciones para fechas señaladas del año (regalos de Navidad, por ejemplo) o la difusión de guías de lectura que se distribuyen por comercios, librerías y otros lugares de visita frecuente por las familias.

«Estas guías de lectura, aparte de que mandamos unha a cada casa, en color, por supuesto, faltaría máis... eh... claro, porque sempre lles digo, "vamos a ver, si o Lidl fai un catálogo en color, non o vamos a facer en branco e negro...", é que é verdade... entendes?, uno tiene que saber controlar estas cosas de la publicidad... Entonces, estas guías de lectura si que van sempre ás librerías da contorna, eh... a veces en algunha tienda que non son librerías, tamén, bueno, pues por exemplo, cuando las madres van a comprar los calcetines de los niños, pues... porque non ter aí sobre o mostrador unhas cuantas guías de lectura?». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)



Más allá de la recomendación, funcionan las mochilas viajeras que buscan la circulación de fondos seleccionados, de calidad (no solo libros), para las familias. En varios testimonios, los responsables hablan de tener «un nexo» con las familias. Los alumnos recuerdan la ilusión y la manera en que las mochilas les descubrieron materiales:

«A mí me gustaba mucho porque...

ALUMNO 1: A mí también, me daba mucha ilusión tener tantos...

ALUMNA 4: Sí, es que era como la ilusión de llegar a casa, entonces abrías y como no sabías lo que te iba a traer.

ALUMNO 1: Claro.

ALUMNA 4: O sea, tú rellenabas como un tipo de cuestionario o algo así.

ALUMNA 2: Sí, de lo que querías.

ALUMNA 4: Pero luego te metían ellos también un poco en base a eso, entonces molaba mucho, porque había películas y cosas así variadas.

MODERADORA: E como chegaban as vosas mochilas, as levabades a casa e como abriades esa mochilas, vós solos, ou vós solas, ou cas familias ou...

ALUMNA 4: A ver, yo con mis padres siempre.

ALUMNO 1: Yo también. La abríamos allí.

ALUMNA 2: Sí».

En todo caso, el proyecto de las mochilas lleva más de doce años en funcionamiento, por lo que a pesar de los recuerdos tan positivos, algunos informantes proponen cambios: «hay que cambiar algo porque no están funcionando, hay que darle una vuelta y ver cómo las podemos hacer más atractivas».

## Formas de aprender y enseñar en y con la biblioteca (y las resistencias que despiertan)

La biblioteca es un espacio de estudio, de investigación, de conocimiento. Como entorno, la biblioteca ofrece recursos u objetos diferentes con los que interactuar, propuestas alrededor de la construcción de saberes y un espacio que puede posibilitar interacciones diferentes a las aulas.

Alrededor de los testimonios recibidos, discutiremos, en primer lugar, aquellos que describen cómo hacer la clase en la biblioteca opera cambios en distintos aspectos (agrupamientos, docencia compartida...). En segundo lugar, exploraremos algunas interacciones que posibilita la biblioteca con información y medios. Finalmente, desatacaremos los abordajes alrededor de los proyectos, las demandas que proponen desde el punto de vista pedagógico y las resistencias que, en algunos casos, generan.

### Clase en la biblioteca

Numerosos testimonios recogidos durante la investigación fueron identificados con la etiqueta #clasenelabiblio, bajo la idea de discutir de qué forma el desplazamiento del espacio de la clase hacia la biblioteca generaba dinámicas diferentes alrededor de los saberes. La expectativa era que la variedad de objetos contenidos en ella (textuales, sonoros, visuales, multimedia, interactivos, manipulativos, etc.) facilitaría interacciones diferentes a las habituales. Sin embargo, en varias de las escenas analizadas los cambios no se producen (o no solo) por el encuentro con los recursos de la biblioteca (de hecho, en algunas de ellas, los estudiantes manejan exclusivamente sus propios materiales), sino

por la aparición de otro tipo de dinámicas en esa migración de espacios.

Resulta interesante observar cómo recibir clase en la biblioteca es algo deseado por los estudiantes. Un chico de 4º de Educación Secundaria echa en falta estas clases en comparación con los más pequeños, que van con frecuencia:

«Está bien. Y lo que dije antes, que... a lo mejor también los profesores, en horas de clase, podríamos venir aquí... a estudiar, o sea... a dar clases aquí, en vez de... o sea... los de 1º casi siempre lo hacen. Pero los de 4º... igual en todo el curso hemos venido 8 veces».

En la escena que sigue, el uso del espacio y de los recursos de la biblioteca posibilita la interacción entre dos clases y dos profesoras, lo que transforma la "Cita a ciegas con libro" como experiencia de aprendizaje (en cuanto a agrupamientos, tutoría y acompañamiento):

«"Cita a ciegas con libro" nos servirá de base para la observación de una sesión. Esperamos hasta el final de la semana para entender cuál de las muchas actividades presenciadas nos indicaba, en profundidad, cómo se entiende la biblioteca (todo el material observado lo especificaremos). ¿Por qué esta?, son muchas las razones: realizada en la biblioteca, dos grupos, dos profesoras, una actividad colaborativa, un trabajo de investigación, una obligación de realizar un guion, una adecuación de distintos pareceres (por parejas, aleatorias, uno de cada grupo) en cómo buscar, cómo escribir, cómo priorizar...,

incluido en el desarrollo de un proyecto». (Diario del equipo de trabajo en campo, Educación Secundaria)

El valor de la docencia compartida es destacado por otra profesora, que valora la biblioteca como «espacio privilegiado» para ello:

«E despois a nivel organización, así de... de centro, ves como... hacia á liña que queremos traballar, non?, que sexa un aprendizaxe máis significativa e creativa, e... pois a biblioteca é o centro neurálxico do... do instituto, non?, é... onde podemos colaborar tódalas materias, departamentos, é un sitio... fenomenal, privilexiado para eso, é donde... podemos xuntar moito aos rapaces, máis dun grupo, cando intentamos facer docencia compartida, non?, con dous profesores na aula, por exemplo, ou tres... pois aquí podes meter a 50, 60 rapaces que están traballando, non en silencio, como antes, pero... traballando, dialogando, buscando... pensando, e con varios profes...». (Profesora, Educación Secundaria)

En este otro ejemplo, llevado a cabo en un Centro Público Integrado, se emplean los materiales de la biblioteca y el catálogo, en una experiencia semejante pero solo con un grupo de alumnos:

«La clase se realizó con el alumnado de 2ºA de ESO (20, 13 niñas y 7 niños), acompañado de nuevo por la profesora de materia y a su vez responsable de biblioteca. Este grupo inicia la dinámica del trabajo sobre los cuentos y los ríos. [El día previo pudimos observar la segunda sesión de esta dinámica]. Se distribuyen en grupo y se ubican en el espacio de mesas de la biblioteca. Se sortea el turno de elección y en ese orden se eligen los libros del expositor "o noso proxecto". Cada grupo un

ejemplar diferente. Para esta dinámica se emplea parte del catálogo de la biblioteca. Empiezan a observar los libros elegidos e inician el registro de datos y elaboración de la ficha: título, autoría, ilustración, editorial, estructura. Trabajo previo fundamental para comprender la lógica de la obra elegida. Cuando acaba la sesión colocan de nuevo los libros en el expositor correspondiente de la biblioteca». (Diario campo, Centro Público Integrado)

### Interacciones con información y medios

Parte de estas iniciativas de #clasenlabiblio está orientada a la investigación y, específicamente, a la alfabetización en información y medios. En unos casos se integran en las metodologías de trabajo por proyectos (con distinto grado de complejidad y amplitud) y en otros aparecen formalizados en la asignatura de libre configuración llamada Investigación y Tratamiento de la Información (ITI). Veremos, a continuación, las distintas formas que va cobrando esta línea de trabajo en y con la biblioteca.

En concreto, una alumna egresada recuerda su experiencia en Educación Primaria en relación a la selección, el análisis crítico y el tratamiento de la información (expresado en los términos de una responsable: «conocer el proceso, saber investigar, dónde y qué buscar, y saber presentarlo»), lo que le resultó de utilidad para sus trabajos en Educación Secundaria:

«Sí [les enseñaban el trabajo con las fuentes], siempre nos decían: "mirad bien donde buscáis, mirad bien lo que cogéis, mirad bien de dónde viene". Y entonces cuando hacíamos trabajos en 5º y en 6º, pues nos decían siempre... vale, en el instituto... Siempre nos estaban preparando, siempre nos

decían: "en el instituto tal, tal, tal. No os van a pedir esto, tenéis que hacerlo así". Y pues yo creo que nos ayudó muchísimo y tienen razón, eh, ahora estamos haciendo trabajos y tienen muchísima razón». (Estudiante egresada, Educación Secundaria)

Estos procesos incluyen aprender explícitamente a moverse en el espacio de la biblioteca: la ordenación de sus materiales, las formas de consulta y acceso al catálogo, las normas de uso. Una persona del equipo directivo recuerda la importancia de este trabajo como forma de apropiación y de integración del espacio de la biblioteca como entorno de aprendizaje:

«E se fai [formación de usuarios]... a principio de curso, cando se abre a biblioteca... e... aí se lles explica como buscar libros, como... un montón de... como teñen que facer para prestalos, como teñen que... logo despois, aparte, fórmanse o que son os biblioaxudantes... para facer os préstamos... pero... claro, os outros teñen que saber como teñen que coller un libro, non poden coller un libro e poñerse a lelo, non?, entonces explícaselle todo... todo a principio de curso, que significan as siglas do... dos números das etiquetas [...] normalmente, queremos que cada neno... coloque o seu libro no seu lugar... para eso se lle da tamén no... fixemos a formación». (Equipo directivo, Educación Primaria)

Otra profesora del mismo centro habla de la autonomía y de la importancia de estos conocimientos alrededor de los medios (recursos y herramientas) para su futuro en Educación Secundaria:

«Lo bueno es que además está enseñando a los niños a utilizarlo, es decir, no son los profesores los que utilizan el material, son los propios niños los que... lo utilizan, lo manejan... tú coges ahora uno de 6º y de 5º y saben perfectamente



grabarte un programa de radio... o te saben perfectamente utilizar el croma... y cuando lleguen al instituto tienen un montón, ya, de recursos y herramientas...». (Profesora, Educación Primaria)

Las bibliotecas han ido abordando estos aprendizajes en relación a la información y los medios, e incluso varios de los centros visitados, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, ofrecen la asignatura de Investigación y Tratamiento de la Información, lo que supone su integración formalizada en el Proyecto Curricular y en los horarios. En palabras de una responsable de biblioteca, incluye búsquedas y credibilidad de la información, edición web o edición de vídeo:

«Aparte temos a asignatura de investigación e tratamento da información... en 4º e 6º de Primaria... onde comezamos, pois eso, desde traballar con word, o sea, "como poño negrita, como poño o título, como centro, que subraio... que... tal...", o sea, eso, que á hora de presentar un traballo tamén é básico... dende aí... a toda búsqueda de información, a... traballo con... pois coa cámara de vídeo, con edición de vídeo... todo eso que se está facendo... inflúe directamente na... o sea... competencias dixital... incluso a propia web... o propio blog do colexio... cando empezan a... buscar na... web... ou no blog... buscan unha etiqueta... buscan a data... eso cando se publicou... todo é... competencia dixital... [...] O tema de... de que páxinas me podo fiar... e de que non... é dicir... non sei... todo é... competencia dixital...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

La misma responsable comenta algunas de las herramientas empleadas: imágenes como mapas de navegación, líneas del tiempo con croma, animaciones con la mesa de luz o las cámaras...

«Nesa material [materia de investigación e información] o que intentamos é que aprendan a... investigar, que aprendan que eso... todo que se encontran en internet... o todo o que encontras en algún lado... ten unha autoría... ten unha fonte, que hai que citala [...] tamén fixemos... enriquecemos algunhas imaxes tipo mapa... que despois ti clicas e vaiche abrindo unha ventá de información... elaboramos liñas do tempo... co croma... agora, por exemplo, como vai a ser o día da poesía, coa... mesa de luz e coa cámara AV, estivemos animando algúns poemas... bueno, sobre todo eso, o que ten que ver un pouco coa competencia dixital entendida como aprender a utilizala. Impártese na biblioteca, pero tamén saímos». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Resulta de interés ver cómo la existencia de esta asignatura permite, de nuevo, interacciones entre grupos de alumnos, en este caso, entre estudiantes de 4º y 6º de Educación Primaria.

«Existe la materia de Investigación y Tratamiento de la información, destinada al alumnado de 4º y 6º de EP (se imparte en una sesión conjunta). El alumnado está preparando en ella un proyecto sobre el patrimonio de Sober a través del empleo de códigos QR». (Diario del equipo de trabajo en campo, Educación Primaria)

### Proyectos en y con la biblioteca

Inicialmente hablamos de la migración del espacio y de los efectos que producía "venir a la biblioteca" (agrupamientos e interacciones diferentes a las aulas). De manera complementaria, en las conversaciones se indicaron dinámicas que son impulsadas por la biblioteca aunque no tuvieran lugar en la biblioteca: «O escenario do traballo documental non sempre é a biblioteca, a veces non é a biblioteca o escenario, pero si os recursos».

Buena parte de los testimonios alrededor de los proyectos identifican la biblioteca como lugar de aprendizaje, pero a su vez destacan el papel de la biblioteca como impulsora o mediadora del proyecto, aunque varias de sus fases no tengan lugar físicamente en ella.

En una sesión de observación de la biblioteca, se identifica esa labor de mediación en los proyectos:

«Referido a una actividad concreta de un Proyecto documental integrado: La intervención de la BE, a pesar de no ser su espacio donde se desarrolla, sí tiene presencia, ya que hay un trabajo de investigación, de guionado, de lectura... que la biblioteca

favorece. Se trabaja: la adquisición de competencias tanto a nivel de búsqueda de información, como en el manejo de esa información para plasmarla en un buen guion, unas preguntas pertinentes, en la creación de un clima amable para que todos quieran intervenir y, finalmente, la adquisición de destrezas en el manejo de medios tecnológicos». (Diario del equipo de trabajo en campo, Educación Primaria)

En otro centro educativo la responsable aclara este rol de la biblioteca, incluso en áreas donde estas metodologías son menos frecuentes, como es Educación Física:

«Non sale da biblioteca o traballo de investigación... [cada profesor propoza] pero si que teñen o saber buscar, Exemple: non é que realmente da biblioteca lles mandaran o caso de deportes, pero bueno... o profesor de educación física mandoulles facer esa tarefa... e eles saben como realizala... entón... está presente a biblioteca aí?, pois eu penso que si, porque saben realizar esa tarefa, e porque despois... chegan e lles pon... o sea, chegan e expóñeno aos compañeiros, fixeron un programa de radio... sobre o... os deportes... falando dos deportes olímpicos... entón... todo o que é expresión escrita, expresión oral e...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Los proyectos incluyen iniciativas de muy distinta naturaleza, todas ellas bajo una metodología básicamente común: definir un tema o pregunta de investigación, hacer un trabajo explícito sobre las fuentes (selección, contraste y análisis crítico, reelaboración), elaborar productos de creación y difusión. En ocasiones estos proyectos se vinculan a la celebración de algún evento (mes de la ciencia):

«Yo me estoy acordando ahora que cuando fue el mes de la ciencia, en noviembre, el experimento también lo grabamos, y lo hicimos en la biblioteca... [...] Todo lo que necesita un espacio». (Profesora, Educación Primaria)

En otros casos se crean diversos productos como fruto de los proyectos (por ejemplo, piezas de radiodocumentación alrededor de un trabajo sobre los concellos) y se buscan alianzas para su desarrollo (la biblioteca municipal):

«Vamos facendo... proxectos... por exemplo, ciencias sociais... temos un proxecto en común coa biblioteca de... de Pobra do Brollón, que se chama, "coñecendo os nosos concellos", que como un programa de cartas, que van e veñen, pero en vez de enviarnos cartas, mandámonos programas de radiodocumentación... bueno, pois é algo... que... que sae da biblioteca, non?». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Hay escuelas que acuerdan un tema anual que aúna esfuerzos desde diversas áreas y ciclos. Otras abordan proyectos de un alcance más acotado, viendo la dificultad que entraña una estrategia general:

«Vamos facemos pequenos proxectos... non temos, digamos, un proxecto... de centro, como hai outros centros que teñen, pois, eu que sei, "o mar", e todo o ano vai a traballar sobre... o mar... o que vamos facendo é... pequenos proxectos... quizais un pouco tamén pola cantidade de profesorado... diferente, que temos... cada ano, non?, é dicir... eu agora chego ao final de curso, tes que... se tiveches que programar un proxecto para o ano que ven... realmente... non sei se os 4 mestres que van a vir... o que saben, o que non saben... se saben traballar co croma, se lles vai a interesar... ou non... entonces, programar

un... proxecto de... para o ano... é un pouco difícil... o que imos facendo son pequenos proxectos... de... de investigación».

(Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Otra responsable de biblioteca de un colegio de Educación Primaria relata cómo logra involucrar a las tutorías, planteando siempre la participación como algo voluntario:

«Ao PDI [proxecto documental integrado] planteámolo como algo totalmente voluntario, fixemos reunións aquí para explicar ben o PDI, porque deixamos claro no claustro que o que queríamos era que... quen se metera fora consciente de onde se metía... e nós pensabamos que íbamos a ser case todo o claustro de infantil e pouca xente máis... e están todas as tutorías metidas no PDI, e é totalmente voluntario... e incluso compañeiras que ao mellor non podían vir á reunión porque ese día tiñan... tutoría ou o que fora... logo nos buscaban polos corredores, "oye, nos tes que contar ben o do PDI e demais...", entonces, si, o claustro... é totalmente aberto...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Hay escuelas que han propuesto procesos más ambiciosos en cuanto a la organización general de la escuela. Más abajo se cita el caso de una escuela de Educación Primaria que un día a la semana organiza laboratorios para grupos heterogéneos (de 3 años a 2º de Educación Primaria y de 3º a 6º). Cada laboratorio dura tres sesiones, que se celebran durante tres semanas consecutivas. Una vez finalizadas las tres sesiones, los alumnos rotan hacia otros laboratorios. En el relato de la directora y responsable de la biblioteca, se pueden apreciar algunos detalles de organización:

«Un día na semana... despois do recreo... todo o cole se converte en laboratorios... vale?, entonces... esto propuxémoslo ao profesorado, e o profesorado apuntouse aos nosos coñecementos, non?, é dicir... bueno, pois se teño un profesor que é moi bo en non sei que... pois, bum... e así... non?, entonces diseñamos eses laboratorios, podían ser outros... entonces... nós... os mércores despois do recreo... todos os nenos están organizados en grupos, en grupos que van... a ver, fixemos... a metade do cole... de 3 anos a segundo... e logo, de terceiro a sexto... vale?, entonces hai grupos heteroxéneos...



grupos de 12 rapaces, bueno... logo tivemos que xogar coas matemáticas... claro, e a nós, co número de alumnos tamén... vale, entónces... 12 rapaces... eh... e esa programación... fixemos un programa complexo, que o fai mi jefa de estudios... que o leva moi ben... e tódolos nenos... durante... cada... cada profesor pedíuselle... pedíuselle que fixeran... un... un laboratorio... que durara 3 sesións... 3 mércores... vale?, e, ao cabo deses 3 mércores... os rapaces cambian e veñen outros... entónces garantizamos que todo o alumnado... bueno... pareceunos que garantizabamos que todo o alumnado ao final de curso tería pasado por todos os laboratorios... vale... esto... que significa para min?, significa unha... eh... optimización dos recursos... vale?, significa que non solo os recursos están aí... senón que eu... teño que garantir... porque son cartos públicos... vale?, entónces eu teño que garantir que todo o alumnado... se beneficia de eso... todos os... os recursos que hai dentro do centro teñen que estar... ao servizo do alumnado... pero de verdade... de verdade... é que non podo depender de "si tú podes, queres, sabes o no sabes", bueno, si no sabes, ensínoche eu... e si non queres vas ter que querer...». (Directora y responsable de la biblioteca, Educación Primaria)

A lo largo de estas páginas se han repasado diversas formas de trabajo que modifican las dinámicas habituales de las aulas: por las formas de apropiarse del espacio, por las maneras de plantear los agrupamientos, por los tipos de acercamiento metodológico, por los procesos y productos finales que se crean, por las maneras de organizar los tiempos. Todo ello está vinculado al proyecto de la biblioteca aunque no se realice materialmente en ella ("la biblioteca sienta las bases").



«Porque... que sexa a biblioteca, que... sobre a que recae a responsabilidade do proxecto tamén o que fai é un pouco sentar como unhas pequenas bases para que en todas as escolas estea presente esta forma de traballar». (Responsable de biblioteca, Colegio Rural Agrupado)

El impulso de estas dinámicas, a su vez, genera algunas resistencias. Responsables y docentes reflexionan sobre la exigencia que supone abordar procesos de este tipo y las dificultades que encuentra su generalización:

«Que boto en falta? Pois máis implicación, de máis xente. A ver, porque eu creo que é un proxecto... pero como en todas as cousas en educación, creo que son proxectos que teñen moitísimo potencial, e que hai moita xente que non o acaba de ver. Entón, xa non é pola biblioteca en si, senón e por outro xeito de traballar. Hai xente que aínda está moi anclada en outras... dinámicas eh... e dáme pena por eles». (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria)

«Hay un grupo pequeño de profesores (y algún departamento concreto) que no están implicados con la biblioteca escolar y con las nuevas dinámicas y metodologías que van surgiendo de ella, pero lo que observamos es que no es una oposición activa o crítica, sino más bien una falta de participación. [...] El motivo fundamental parece ser el cambio metodológico que supone trabajar en proyectos compartidos para aquellos profesores con metodologías más tradicionales y de clases magistrales. Este esfuerzo añadido necesita estar convencidos y dedicarle tiempo, y algunos profesores no se encuentran en este punto». (Profesora, Educación Secundaria)

## Creación e interacciones con novos artefactos

En los últimos cinco años la biblioteca ha ido integrando nuevos artefactos tecnológicos. El programa *Escornabots* incorporó los robots y, posteriormente, esta propuesta se amplió hacia la *Biblioteca creativa*: arte, video y audio, radio, cocina, textil, diseño, artes plásticas... En torno a esta propuesta se abrieron las posibilidades de creación y de producción hacia distintas áreas de interés.

Los robots fueron uno de los primeros artefactos que se incorporaron a algunas bibliotecas, en la idea de sumar la programación como lenguaje (*coding*). Varios testimonios dan cuenta de la apertura que esto supuso para las bibliotecas. Lo interesante de estas dinámicas es no solo la novedad que incorporan (en este caso, los lenguajes de programación), sino las interacciones que movilizan. En este testimonio las familias involucran a los padres, «que vienen a enseñar a programar».

«Empezamos polo tema dos escornabots, cando empezamos cos escornabots, dixeron, "ah, pois nós, calquera cousa que necesitedes... xa sabedes...", e nós... "espera que apuntamos"... entonces agora veñen [los padres]... veñen e ensinánlles a programar con scratch». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Otros de los artefactos que se han sumado a la biblioteca son las impresoras 3D. En las entrevistas surgió cómo se vinculan a algunos de los contenidos de la programación (en ese caso, circuitos eléctricos).

«Les encanta... les encanta la impresora. [...] El año pasado, por ejemplo, para trabajar los circuitos eléctricos que se trabajan en

5º y 6º, en el tercer trimestre hicimos tarjetas de navidad con circuitos eléctricos, que... y con... también con materiales de la impresora 3D que habíamos impreso... los cuernos de los renos, la nariz de los renos». (Profesora, Educación Primaria)

También se han incorporado el croma o la mesa de luces junto con los recursos anteriores:

«Los ordenadores portátiles... las tablets, eh... los ordenadores para buscar información... los escornabots, la impresora 3D, porque, de hecho, hace 2 años, en inein, lo que hice fue... que ellos mismos se fabricaron su propio llavero... entonces con el programa del thinkecad, estuvieron programando todas sus cosillas y luego... de ahí lo extrapolaron al... al cube y el cube lo... lo imprimimos en la impresora 3D, y se llevaron como proyecto final de... de tercer trimestre, se llevaron su propio... llaveros diseñados por ellos mismos... es que hay muchísimas cosas que hacemos... la mesa de luces, el año pasado la peté con todos los niños que... que tenían necesidades... trabajaban muchísimo con la... con la mesa de luz... el croma...» (Profesora, Educación Primaria)

Por su parte, el programa de *Radio na biblio* despliega numerosas prácticas: entrevistas, directos de eventos locales, lecturas compartidas, programación en diferido. La siguiente escena relatada en uno de los diarios del trabajo en campo permite apreciar la diversidad de asuntos en juego: distribución de roles, tareas asociadas a la producción (guionado, música, mesa de mezclas, edición y producción, publicación en iVoox, difusión en redes sociales).

Dos voluntarias de 1º de ESO han creado un guion con un programa sobre el maltrato animal. Existe iniciativa en la decisión de acudir a la radio en el tiempo de recreo, así como autonomía en el guion (que es revisado, aunque se confía en el alumnado) y en la grabación. Las dos niñas entran a la radio. Lola comprueba que todo está OK. Ellas mismas encienden. Una se pone en el control y la otra en la mesa de micros. Lola les recuerda cómo funciona la mesa de mezclas. Llevan de forma autónoma la radio, el programa, la música, la mesa de mezcla y sonido. El programa, centrado en el maltrato animal, cuenta con un guion que aborda los animales más castigados. Conectan los micros y colocan el guion en el atril. La que está en la mesa de mezclas lleva el audio y graba. Una de las niñas tiene dificultades en la lectura e igualmente la radio es un espacio que le motiva a acercarse e involucrarse. Rado Inclusiva. El resultado no es lo importante, sino el proceso: buscan información, preparan un guion, se expresan oralmente y lo hacen de forma voluntaria y autónoma en el recreo. La música que tienen para las cortinillas es "libre de derechos". Se conciencia al alumnado en esta cuestión, ya que los programas se publican en Ivoox. El alumnado ya ha aprendido a buscar libre de "copyright". Los que desean emplear una música concreta, con derechos, pueden grabar pero NO se publica, no se cuelga en IVOOX, solo para uso interno. Las fotos se cuelgan en el Instagram de la biblio y en el Blog, por duplicado.

Alrededor de la radio, una profesora habló sobre las competencias en juego y destacó los aspectos relacionados con la producción de un discurso oral hacia destinatarios reales, y cómo las alumnas

participantes, al pasar a Educación Secundaria, se habían interesado por un curso de oratoria que les apoyara en estas habilidades.

«Estos niños, lo bueno que tienen, es que tienen un bagaje ya de... saber hablar en público, porque exponen muchísimos trabajos en la biblioteca... de hablar en la radio, o sea, es que tienen ya un... este de hecho muchas niñas del año pasado que hacían muy bien lo del tema de la radio, este año se han apuntado a oratoria en el instituto...». (Profesora, Educación Primaria)

## Apuntes sobre lo digital como entorno y como soporte

En los apartados precedentes, en los que se han explorado prácticas con distinta orientación (lectura literaria; estudio, investigación y conocimiento; creación e interacción con nuevos artefactos), han ido apareciendo referencias a lo digital, por ejemplo, en los accesos a la información y los procesos vinculados a la búsqueda, filtrado, contraste y análisis crítico, y en relación a la publicación, creación y participación en una comunidad de lectores y escritores digitales.

En este apartado se incluirán unas últimas referencias que refuerzan la integración de lo digital en la biblioteca: lectura digital, creación y publicación de contenidos propios y difusión en redes sociales.

En relación a la lectura literaria, se dieron varias situaciones en las que se habló de los lectores electrónicos, de su incorporación en la biblioteca y su circulación por las familias.

«O que fixo foi provocar que moitas familias compraran un lector, foi moi, moi motivador... moi motivador para... de feito, bueno, os rapaces que... que pediron a... porque, claro, non temos un para cada un... porque nós... bueno, tampouco non nos prestamos desde a biblioteca... nós o que fixemos foi repartir... o centro comprou tamén... digamos, os da biblioteca, o que nos deu o programa... pero logo nós compramos, non?, entonces o que fixemos foi, rapaces de cuarto, quinto e sexto, entonces pedímoslles permiso ás súas familias, toda las familias dixeron que si... e entonces... temos... eu creo que temos 4 en cada aula... ou 4 ou 5 en cada aula... entonces, van rotando... vale?, entonces, que provocou, claro, ti ao mellor tes o lector... telo esta semana, 15 días, creo que está aí... e ti tes o lector 15 días... claro... mola, porque a tecnoloxía para os nenos é moi atractiva, entonces... claro, trouxo, consigo que moitos... pero moitos, eh?, non unha familia ni dous... de feito... de feito agora hai moitos que nos pediron as claves para baixar libros... porque teñen nas casas...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Por su parte, se indican usos que tienen que ver con compartir y participar en los circuitos de recomendación mediante vídeos publicados en secciones específicas en los blogs de la biblioteca (en este caso, en la plataforma Vimeo):



«Si, pero, a ver... primero nós non quixemos utilizar youtube nunca... ao principio empezamos utilizando youtube pero... non... non nos... gusta, entonces nós eh... colgamos todos os nosos vídeos en Vimeo... entonces, dentro do blog da biblioteca, o programa de booktubers, é un programa que funciona dentro do contrato programa, dentro do contrato programa nós propoñemos, temos, a nosa modalidade é a mellora das competencias clave... entonces... para a competencia lingüística e competencia dixital, temos este programa de booktubers... entonces... os rapaces gravan os seus vídeos promovendo a lectura, e todo esto publícase dentro do...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Otros usos tienen que ver con la web como soporte de difusión y de publicación de contenidos propios, mediante blogs y el uso de redes sociales (Facebook, Instagram o Pinterest). En uno de los centros de Educación Secundaria, se habla de la web como *laboratorio de información*:

- «No apartado Día a día dáse a coñecer o que está a acontecer cada semana no instituto.
- Na procura de expertos recolle actividades de formación para os usuarios novos.
- Laboratorio de información é o espazo de traballo para o alumnado de 1º ESO de ITI.
- Normas e funcionamento presenta cales son os aspectos claves para saber situarse e saber traballar na biblioteca.
- Os papeis do Sobreiral presenta os proxectos e plans da biblioteca».

En otro centro, además del blog de la biblioteca, se habla de una "galaxia de blogs" alrededor de niveles educativos y proyectos, así como del uso de Facebook;

«E temos un perfil en facebook, que o levo eu, é un perfil moi activo... porque eu vexo que os perfiles das bibliotecas escolares falan solo de literatura... e a min paréceme que o noso perfil fala de información, entonces, difundimos información, tamén a información nosa, pero... tamén outro tipo de información. Temos un perfil en facebook, e logo temos os nosos blogs todos están articulados arredor da biblioteca, como si fuera nunha galaxia. Por exemplo, as de infantil, van máis a infantil... por eso, a veces, a mesma entrada facémola en varios blogues distintos...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

## Simultaneidades en la biblioteca

El análisis de las prácticas comenzó recuperando el concepto *multi-biblioteca*. Para finalizar, interesa volver sobre esta propuesta alrededor de la observación de las distintas prácticas en juego en los momentos de recreo, donde conviven usos de la biblioteca muy diversos. Momentos como estos, de simultaneidad de actores, objetos y prácticas, permiten visualizar lo *multi* como rasgo de la biblioteca.

Dos escenas de recreo muestran la apertura múltiple de la biblioteca. En una de ellas, en el informe de campo en un Centro Público Integrado, se describe la presencia de actores diferentes (estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria, biblioayudantes, tutora de un taller, responsable...), el uso de diferentes objetos (libros, ordenadores, materiales propios...), las

rutinas de la biblioteca (orden de materiales, préstamo...) y las acciones en juego (estudio, deberes, lectura, talleres...).

- «Imposible recoger la riqueza de la BE en el recreo.
- Taller de máscaras
  - Biblioaxudantes – colocación recursos
  - Alumnado en los PC sobremesa – estudiando y repasando una presentación/examen oral
  - Alumnado ESO – trabajo en las mesas. NO emplean recursos de la biblioteca más allá de las mesas y sillas. Emplean libros y cuadernos que han traído en sus mochilas.
  - Alumnado de último curso de EP estudia para un examen en la Zona de Puffs. Otros leen: libros de texto, novela, cómic.
  - 2 niños de 6º EP buscan libros en la estantería, en la zona, de lectores avanzados.
  - 2 niñas (Lucía y Leire, 11 años, 6ºA Educación Primaria) cogen libros en la estantería. Se dirigen al puesto de préstamo y le entregan los libros elegidos a la profesora de guardia. Devuelven los libros que tenían en préstamo y llevan otros nuevos».

La segunda escena está recogida en el diario de campo de la visita a un centro de Educación Secundaria, donde se describe el flujo de espera, entrada y ocupación hasta que quedan fuera varios alumnos por falta de espacio:

- «A las 10.11 contabilizamos una cola con 18 personas esperando en la puerta para entrar a la biblioteca. Una vez que la abrieron, en la zona de lectura hay cinco chicas, después hay un grupo de cinco personas estudiando, otro grupo de tres personas haciendo deberes y las mesas finales de estudio con separadores están completamente llenas y con gente de pie. Las mesas de ajedrez también están llenas. A los cinco minutos de comenzar el recreo

contabilizamos al menos cinco personas que se tuvieron que ir por no haber sitios libres».



## Memoria colectiva

Para cerrar esta dimensión que alude a la “vida” en las bibliotecas (movilización de prácticas), ha parecido interesante destacar un pequeño testimonio de una responsable de biblioteca de Educación Primaria, en el que relata cómo van construyendo el diario o memoria de vida de la biblioteca a lo largo de un año: una revista de gran formato, con páginas en blanco, que progresivamente va llenando sus páginas con fotos, crónicas, códigos QR, que a su vez remiten a vídeos, publicaciones u otros contenidos derivados. Situada a la entrada de la biblioteca, la memoria de actividades, año a año, se presenta como un libro abierto, entendido como un proyecto en construcción, público, colaborativo.

«Temos eses libros grandes que facemos, que están na portada da... na entrada da biblioteca...[...] é un pouco como a memoria do que imos facendo... é unha revista anual... pero que se vai facendo a medida que se van facendo as actividades... é dicir, ao principio do curso... é un libro en branco... cada actividade que se fai vai enchendo unha... páxina, coas fotos das persoas que veñen, co QR correspondente á publicación, ou ao vídeo... ou a gravación... entón como que... a emoción dun libro que se vai encher». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Si lo múltiple es un rasgo característico del análisis de las prácticas en las bibliotecas, este libro abierto es un registro de esa diversidad y, a la vez, una manifestación palpable del proyecto de biblioteca como proyecto común.

# Comunidades de intereses e inclusión

[encuentro, acogida y diversidad]

## **Integración e inclusión**

La biblioteca se dibuja como un espacio de encuentro que favorece la socialización, la integración y la inclusión para todo el alumnado, pero muy especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales o que presentan determinados trastornos, que pueden compartir este entorno con compañeras y compañeros de diferentes cursos en un plano de mayor igualdad. Es especialmente revelador el testimonio de un equipo de trabajo en campo, que describe la biblioteca visitada:

«Es un espacio en el que aquellos alumnos a los que les cuesta más encontrar su lugar en el instituto entienden la biblioteca escolar como un espacio seguro y en el que pueden ser ellos mismos, potenciar sus talentos y poder compartir con los demás, incluso a través de talleres organizados por ellos, aquellas actividades en las que se sienten “fuertes”. En este sentido, hemos podido presenciar talleres de tecnologías o de dibujo manga, propuestas desarrolladas por niños diagnosticados con TEA que en las clases ordinarias tienen dificultades de atención y relación con los compañeros y profesores». (Diario del equipo entrevistador, Educación Secundaria)



De la misma opinión es uno de los profesores entrevistados, que considera que en la biblioteca se genera un cambio de actitud hacia la diferencia, puesto que los chicos y chicas «respectan moito máis a diversidade dos compañeiros neste espazo que no entorno habitual da aula, non?, e sobre todo nos recreos que vese perfectamente, e os rapaces xogando, e da igual, con diagnosis o sen ela, eh?, pero nótase como que atoparon un lugar no que está dentro do centro, e iso creo que é fundamental» (Profesor/a, Educación Secundaria).

Además, la biblioteca facilita el desarrollo de actividades de aprendizaje que son especialmente adecuadas para estos perfiles de alumnado. Así, algunas de las nuevas funcionalidades de la biblioteca contribuyen a potenciar determinadas competencias y, en especial, las relacionadas con la expresión oral que se desarrollan en el contexto del programa *Radio na biblio*, tal como transmite una alumna egresada:

«Eu penso que si, en tódolos sentidos. E non só a biblioteca, senón tamén tivo unha influencia a radio porque a verdade é que tanto pola biblioteca como pola radio, a min déronme unha maneira de expresarme que eu non coñecía de min ata agora e fixéronme ver unha capacidade en min mesma que tampouco sabía. E que empecei a quitar un montón de cousas e de valores distintos, de formas de escribir. E a verdade é que iso ten moitísimo impacto». (Estudiante egresado, Educación Secundaria)

Otra circunstancia favorecedora de la inclusión es la diversidad de recursos y de actividades que ofrece la biblioteca, puesto que tal como indica un profesor, se procura que queden cubiertas todas las necesidades «porque hemos cogido también a los niños con necesidades educativas específicas» (Profesor, Educación Primaria). Para ello se incorporan materiales pensando en este tipo de

alumnado, e insiste en que «os seus libros son de lectura fácil... e sempre facemos actividades que podan seguir ou que se podan adaptar e que podan facer todos» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Y en otro centro, incluso, se compraron en su día «libros con pictogramas e con lingua de signos, porque temos nenos sordos, e temos bastante fondo en braille, pero agora xa non temos ningún neno cego, nin con discapacidade visual, entón imos donalo a outros centros» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Sin embargo, algunos centros reconocen que queda todavía camino por recorrer en relación a la oferta de materiales, aunque se intenta «que os fondos sexan apropiados e todas as actividades que facemos, pois sempre temos presente esa dificultade ou potencialidade, claro. Segundo se poida, pero si, claro, temos que traballar niso» (Responsable de biblioteca, Centro Rural Agrupado). En la misma línea, otras responsables de biblioteca opinan que las tecnologías pueden contribuir a minimizar las desigualdades y, en especial, «las tablets, porque hai nenos que, por exemplo, non len. Pero si son capaces de ver imaxes e reaccionan máis con elo» (Responsable de Biblioteca, Educación Primaria).

También el espacio y la organización de la biblioteca se adapta a estas necesidades, como en el caso de la de un Instituto de Secundaria que cambia las mesas «para que os nenos con silla de rodas puideran chegar a sentarse» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria) o como el de un centro de Educación Primaria que contaba con un niño autista para el que, tal como relata la responsable de biblioteca:

«Incluimos pictogramas por todos lados e temos todos a señalización dos nosos libros que incluye un pictograma no lombo, e preparamos materiais especiais para estes rapaces que teñen unhas necesidades educativas máis especiais.

Traballamos á demanda, á demanda do profesorado, á demanda fas familias e á demanda dos tutores, sobre todo, dende o departamento de orientación». (Responsable de Biblioteca, Educación Primaria)

Por otra parte, la biblioteca ofrece la posibilidad de que estos chicos y chicas puedan realizar pequeños trabajos más o menos técnicos de apoyo a la biblioteca, que contribuyen a mejorar su autoestima y que, en ocasiones, les permiten mostrar unas competencias que la evaluación en el marco de las asignaturas no detectaría. Por ejemplo, tal como exponía una profesora de tecnología entrevistada, «uno de los niños que más activamente colabora con la biblioteca, y que se encarga de todo lo tecnológico en la biblioteca escolar (con talleres, montando circuitos de iluminación, con la radio...), con la evaluación tradicional de aula, habría suspendido la materia, pero después de ver todo lo que había hecho en la biblioteca escolar eso sería completamente injusto e incorrecto» (Diario del equipo entrevistador, Educación Secundaria). En otro caso, una responsable de biblioteca relata un caso concreto de cómo el trabajo en la biblioteca es algo positivo para este alumnado:

«Este ano hai unha nena que tivo problemas e estivo sancionada, e veu aquí a axudarme a min a poñer etiquetas e tal, e agora a recuperei para colaboradora de biblioteca, e para nenos con acoso aquí se refuxian moitísimo nos recreos eses nenos, vale?, e a eses nenos pois ao mellor me lembro algún ano que o puxemos, pois, a ordenar periódicos, ou a nenos que ves que teñen cousas, non?, eu tiven de colaboradores nenos moi, moi machacados... eh?, e a biblioteca era un salvoconduto para eles tremendo. Veñen a refuxiarse... aquí é un campo neutro». (Responsable de Biblioteca, Educación Secundaria)

## La biblioteca refugio

Esta idea de la biblioteca como refugio aparece de manera recurrente en las palabras de los entrevistados. En este sentido se expresa un director de un Colegio Público Integrado, cuando manifiesta que:

«La biblioteca cumple varios roles. Un fundamental é socialización. Fundamentalísimo, pero vamos, creo que é o número un. Nós consideramos que a biblioteca como calquera outro espazo do centro é unha escusa para cousas superiores. Socialización, integración... hai moitísimos nenos que veñen aquí porque se sinten a gusto e ao mellor len pouco, collen ou non, ao mellor non os ves ler moito, si non mais estar con, y atopan aquí o seu lugar». (Director/a, Centro Público Integrado)

La biblioteca es un lugar de refugio especialmente para aquellos alumnos que por determinadas motivaciones prefieren un espacio tranquilo, que les permita socializar con compañeros de preferencias similares o que, simplemente, quieran colaborar con las tareas de la biblioteca. Entrarían en este grupo, también, los que no disfrutaban con los juegos en el exterior y los que, por timidez o por otras causas, no tienen muchos amigos. Así lo reconoce una alumna que no va a la cafetería durante el recreo porque «suelo estar en la biblioteca porque no tengo muchos amigos» (Informe del equipo entrevistador, Educación Secundaria). Pero también un profesor valora este rol de la biblioteca para aquellos niños y niñas con necesidades educativas especiales, además de para aquellos que «por cuestións de timidez, ou do seu xeito de relacionarse, teñen outras oportunidades, non só xogar nun patio: poder ir a un recuncho, poden ler nun sofá, poder traballar na biblioteca como voluntarios. Entón cubre, podería facelo mellor e con máis cousas,

pero cobre un vacío que a veces hai nos centros que é estos nenos que non se relacionan igual que os demais, pois que non teñen onde ir. E para min eso é moi importante, e porque ademais tamén lles aumenta moito a autoestima, atopan un sitio, atopan un grupo, como pasa coa radio, non? Entón a mi eso si que me gusta» (Profesor/a, Centro Público Integrado). De la misma opinión es una responsable de biblioteca que considera que los motivos para buscar refugio en la biblioteca pueden ser muy variados y, a menudo, tienen que ver con las circunstancias vitales de cada cual:

«Hai nenos que, ao mellor, nese momento queren escapar. Escapar, me refiro, necesitan estar solos. Non durmiron ben, non tiveron boa noite ou están tendo problemas na casa e é o neno que sempre xogou fora, pero necesita esa soledad. Se a necesita, pois tamén hai que proporcionarllo». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Sin embargo, algunas voces alertan de la posibilidad de que esta biblioteca que ofrece refugio se acabe convirtiendo en un espacio de marginación o que sea considerado así por el conjunto del alumnado,



como plantea un profesor de Educación Primaria, al recordar que «cando dera 1º e 2º a un rapaz lle prohibira ir á biblioteca nos recreos, porque se convertía no seu lugar de marginación. Iso hai que superalo, non? Que sexa un sitio onde os que son máis travesos, os que solo queren xogar ao fútbol tamén que vexan algo interesante de vir, non?» (Profesor/a, Educación Primaria).

En otros casos, esta realidad puede incluso llegar a generar preocupación por cuanto, a menudo, no se trata de una práctica aislada sino que puede significar un problema de autoaislamiento grave que, en uno de los casos, solamente se pudo contrarrestar dotando de un mayor dinamismo a la biblioteca, tal como relata la dirección de un centro de Educación Primaria:

«De feito, chegou un momento que si que pode ser algo negativo, digamos, "negativo", que había moitos nenos que se aislaban no recreo buscando a biblioteca, buscando ese refuxio. Entonces, aí si que nos empezamos a preocupar porque non era "vou un día á biblioteca e, se me apetece, hoxe que fai mal día me quedo alí". Eran os nenos que recurrentemente acudían a ese espazo, pero non como biblioteca en se, senón como espazo de aislamiento, non? Entonces, foi cando empezamos a dicir "non, solo préstamo. Colledes o libro e levádelo, pero hai que estar no patio, hai que relacionarse, hai que...". Entonces, si que hai que entender que a biblioteca ás veces ten que ser un espazo vivo, ten que ser un espazo socializador. Non ten que ser un espazo totalmente de silencio e tal, senón o contrario: ten que ser onde haxa movemento». (Director/a, Educación Primaria)

En cualquier caso, por su consideración de lugar de encuentro y acogida, la biblioteca puede resultar un mecanismo determinante para detectar situaciones complejas en las vidas de los chicos y las

chicas, como puedan ser el acoso o la marginación. Así lo considera, por ejemplo, un exalumno al contar su propia experiencia, ejemplificada en un caso concreto:

«Eu penso que tamén a biblioteca deulle voz a aqueles que igual estaban sufrindo acoso. En ese sentido, a verdade é que unha das cousas que eu lembro máis:, abriuse un buzón, non só para suxerencias de libros, senón tamén para se ti sentíaste acosado ou marxinado ou calquera cousa, que ti, sen necesidade de que ninguén soubera que eras ti, ti podías falar con alguén e esa persoa encargárase de achegarse a ti e facerche sentir mellor. Iso penso que é unha das cousas máis importantes porque eu tiven unha relación moi boa cun neno que tiña síndrome de asperger e, no seu tempo, eu lembro que os profes ao final víñanme pedir "porfa, fala con el a ver se consigues que faga esta cousa". Eu sempre dicía "oye, por que non o fas?" e el sempre terminaba facéndoo. Entón, esas cousas, para min, son importantísimas. A integración de tódolos alumnos e sexan como sexan, diferentes e tal. Eu penso que a biblioteca ten un papel importante». (Estudiante egresado, Educación Secundaria)

## Equidad e igualdad de oportunidades

Al ampliar el foco y considerar el papel que la biblioteca puede ejercer en relación a la equidad social y a la igualdad de oportunidades, esta se manifiesta como un agente de primer orden. Así lo cree una responsable de biblioteca que manifiesta que «eu creo que temos claro que a biblioteca ten unha función compensadora de desigualdades fundamentais, temos claro o contexto da nosa escola donde hai moita diversidade, nun unicamente a nivel de discapacidade...» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Otra responsable de biblioteca considera que,

en relación a la inclusión social, la biblioteca «xoga un papel fundamental. Creo que é unha maneira de que todo o mundo teña a oportunidade de poder chegar ao que necesita. Mira do que estamos falando: lectura, cine, información, tamén se colle dende a biblioteca. Socialización, que tamén parece importante» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). En la misma línea, otro responsable de biblioteca de un Colegio Rural Agrupado reivindica que:

«A nosa biblioteca non ía ser un espazo único nun sitio único, e que queremos que todos os nenos sexan da escola que sexan, teñan os mesmos recursos... Pois aí é onde estamos nós, tratando a equidade, e tratado de solventar pois esas pequenas desigualdades, tanto económicas, sociais, das tipo de realidade que sexa, pero si que estamos totalmente sempre presente de isto si pero temos que pensar nunha alternativa para que todos os nenos do C.R.A. se poidan beneficiar». (Responsable de biblioteca, Centro Rural Agrupado)

El simple hecho de facilitar el acceso a una gran diversidad de materiales bien seleccionados ya es en sí mismo una medida para la equidad. Así lo considera una responsable de biblioteca, que reivindica el «acceso a contos de calidade e a libros de calidade, porque eu fomento moito que o alumnado traiga os seus contos de casa para ler, e a maior parte do que trae o alumnado para ler que son libros de non moita calidade» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). El acceso que la biblioteca proporciona a recursos digitales que difícilmente estarán en todos los hogares, o los préstamos de tablets, por ejemplo, también contribuyen a minimizar los efectos de la desigualdad, como expone una responsable de biblioteca, convencida de que «todo eso que lle estás dando [tablet, ordenador, 3D] me parece que serve como inclusión,

claro, porque lles estás achegando a unha realidade que de outra forma eles non se achegarían, non?» (Responsable de Biblioteca, Educación Primaria).

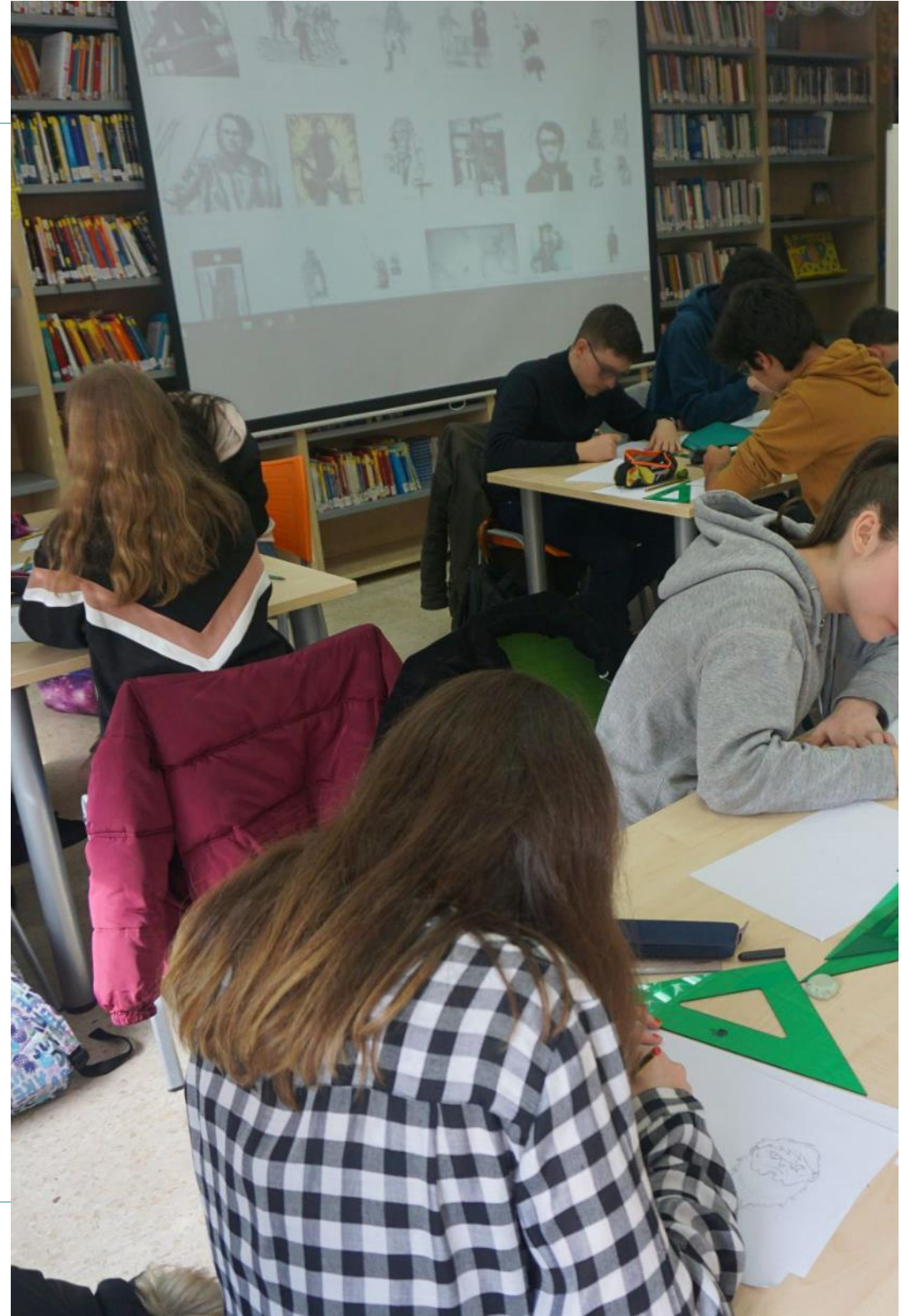
Evidentemente, la equidad también pasa por promover prácticas lectoras entre las familias que no las tienen, y se sitúan en esta línea acciones como las maletas viajeras o el fomento de la lectura en voz alta en casa. Un exalumno otorga un valor especial a las mochilas viajeras:

«Estaban súper bien, porque te llevabas cosas a casa y podías leer. Y había casi siempre cosas de cocina, de manualidades. Yo creo que la abríamos ya en el pasillo. Después, cuando llegábamos a casa, siempre nos preguntaban: "¿y eso qué es?" y se lo explicábamos y, la verdad, yo creo que también a ellos le daba la ilusión de ver a sus hijos leyendo cosas». (Estudiante egresado, Educación Primaria)

Pero la biblioteca puede plantarse todavía otros retos, como relata una responsable de biblioteca:

«Si nós conseguimos que o noso alumnado incorpore a actividade cultural na biblioteca, pois tamén vamos a ser capaces de que algún deles e delas llo transmita ás familias, non?, este tema de a biblioteca como centro de intervención de toda a comunidade, non unicamente do alumnado... pois non o sei, soñando grande, ao mellor dentro de 10 anos conseguimos que moitas destas familias xitanas veñan aquí a usar a biblioteca si algún día conseguimos abrila para as familias e eso, ao final, suponse que é o obxectivo da escola, non?, transformar o contexto inmediato entón si que eu creo que somos conscientes de que ten moito peso no noso proxecto». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

En esencia, pues, los distintos agentes consideran que la biblioteca escolar juega un papel determinante en los procesos de integración y en el reconocimiento de la diversidad, aunque no puede renunciar de ningún modo a su rol como democratizador del acceso a la cultura y al conocimiento, lo que implica superar los límites del espacio del centro y actuar como dinamizadora de las prácticas culturales del entorno.



# Vínculos y afectos alrededor de la biblioteca

[compromiso y sentimientos]

El éxito en la implantación y desarrollo de las bibliotecas escolares, más allá del apoyo institucional y de los recursos materiales con los que ha contado, tiene mucho que ver con los vínculos y afectos que se han creado con todos los actores implicados. Como hemos apuntado con anterioridad en este Informe, la biblioteca en los centros no es entendida solo como un espacio físico de encuentro y de acogida, sino como un entorno que genera apegos y simpatías alrededor de lo que ofrece y de lo que allí sucede.

## Afectos alrededor de la lectura

En algunos de los centros entrevistados existe la figura de los biblioayudantes, estudiantes de los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria que se ofrecen voluntarios para colaborar con la biblioteca y se distribuyen distintas responsabilidades. Mas allá de las labores técnicas (catalogación, ordenación) o de las actividades de dinamización (sacar los libros para leer durante el recreo, préstamo), su trabajo en la biblioteca les lleva a relacionarse de manera estrecha con los alumnos menores a través de la lectura en voz alta o la narración de cuentos, creando vínculos de afecto y dando pie a escenas que los docentes recuerdan con simpatía en las entrevistas:

«No recreo, os pequeniños: "ven David, ven a lerne un conto", e póñense alí en corrillo... e o maior lles le un cuento aos de infantil». (Dirección, Educación Primaria)

«É que min impáctame todos os días abrir a porta e ver aos nenos pedindo e aos pequenos pedíndolle ao maior que lle lea un conto...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Aunque en algún momento, esta pasión de los pequeños les impide entretenerse como otros compañeros, los afectados lo comentan con la conformidad y disponibilidad que requiere su cargo:

«O que non me gusta de ser biblioaxudante é que a veces, que, se podes saír fora e todos van fora [porque] os biblioaxudantes poden cerrar cando non hai nadie... pero imaxínate que despois estás xogando a algo e os pequenos queren que vaías porque queren ir alí. Pois tes que interrumpir o teu xogo e ir para a biblioteca. Claro». (Estudiante, Educación Primaria)

Es significativo que esta relación a través de la lectura compartida, en algunos casos, supera los límites del centro escolar para alcanzar otros colectivos, como un centro de Educación Primaria cuyos alumnos de 5º y 6º fueron a leer a un centro de la tercera edad.

En general, los biblioayudantes sienten orgullo y satisfacción por el trabajo que realizan. Además, como apunta un responsable de biblioteca, que un alumno opte voluntariamente por ser biblioayudante supone también reforzar actitudes y aptitudes personales como la empatía y el compromiso: «que ti sexas, polo menos, capaz de favorecer a autonomía dos alumnos de 5º e 6º, a súa responsabilidade, que sexan capaces de compartir porque ao mellor nese momento estáballes interesando xogar a eles, pero que están no papel de biblio axudantes teñen que estar regulando os turnos... non?, entón esa capacidade de poñerme no lugar do outro e de ser bibliotecario por un rato e facer as miñas funcións tamén me parece súper importante» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

El sentido de la responsabilidad y la percepción del valor del trabajo que los biblioayudantes realizan aumentan hasta el caso de un centro de Educación Secundaria en el que cuando se incorpora un profesor nuevo le facilitan un biblioayudante para que le enseñe cómo funciona la biblioteca. Podemos imaginar el sentimiento de orgullo de estos estudiantes enseñando a uno de sus profesores.

## Afectos alrededor de la biblioteca

Los alumnos sienten un gran apego por la biblioteca. La contemplan como suya y se sienten acogidos por ella:

«Eu prefiro a biblioteca antes que o pavillón porque é como o meu lugar». (Estudiante, Educación Primaria)

«O alumnado penso que teñen moita pertenza ao centro. Teñen moito sentimento de identidade». (Profesor, Educación Secundaria)

La existencia de una biblioteca moderna, atractiva y dinámica se recuerda con satisfacción por parte de los antiguos alumnos:

«Es el estilo de biblioteca que creo que todos los profesores desearían tener, igual que todos los alumnos desearían tener, porque, la verdad, no conozco a nadie de esta clase, de este colegio, a quien no le guste ir a la biblioteca. No conozco a ningún niño que no le guste ir a la biblioteca». (Estudiante egresado, Educación Primaria)

Por parte de las familias, en las entrevistas se percibe que están sinceramente contentas con la biblioteca escolar de sus centros. Algunas familias se implican en el funcionamiento, como deja claro este entrevistado: «Aquí, el que no se involucra y el que no se implica es porque no quiere... no cuela» (Familiar, Educación Primaria).

Sin embargo, de manera fundamental, la información acerca de la biblioteca y las actividades que se realizan la reciben a través de sus hijos, que les transmiten su gusto por la misma:

«Sí, era colaboradora [su hija]. Y les echaba una mano, sí, le gustaba, le gustaba estar aquí. Se sentía cómoda aquí, porque podía estar con sus amigos en los recreos y, sin embargo, se venía para la biblio». (Familiar, Centro Público Integrado)

En su conjunto, las bibliotecas, lo que en ellas se lleva a cabo, lo que impulsan y difunden, despierta sentimientos positivos y de complacencia por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa:

«Pero non só actividades, senón o que estabas mencionando agora, non? Son emocións e sensación, non? Que é agradable...». (Familiar, Centro Público Integrado)



«Pois es que mola, es que esta biblioteca mola». (Dirección, Educación Primaria)

Y cuando se habla de lectura, el comentario de algunos expresa con un sano sentimiento de envidia el deseo de formar parte de esta comunidad:

«Si. A verdade que eu miraba como ela nos falaba da lectura eu dicía, guau, eu tamén quer sentir esas cousas». (Estudiante egresado, Centro Público Integrado)

# Articulación de decisiones para la gestión y dinamización

[equipos, liderazgos y organización]

El estudio indaga también sobre los mecanismos que se adoptan en los centros para gestionar la biblioteca y su día a día. En realidad, aunque existan distintas modalidades organizativas, con el tiempo se ha establecido un modelo de gestión genérico, propio del sistema de bibliotecas escolares de Galicia, que lo caracteriza. Así, las convocatorias del PLAMBE ya determinan claramente como requisito la implicación del equipo directivo del centro, la designación de una persona adecuada para gestionar la biblioteca y la creación de un Equipo de apoyo. Además, naturalmente, se deben dar las condiciones para que todo ello funcione: disponibilidad horaria del responsable y de los integrantes del equipo y presupuesto suficiente para el funcionamiento de la biblioteca. Una vez establecidas estas bases, los centros suelen ampliar las acciones, involucrando a toda la comunidad educativa en la gestión de la biblioteca (implicación del profesorado en distintas acciones, alumnos voluntarios institucionalizados mediante el programa *Biblioteca Solidaria* y biblioayudantes; colaboración de las familias en distintas actividades, etc.).

En este sentido, las personas encuestadas coinciden en destacar tres líneas fuerza que caracterizan el modelo: la importancia del trabajo en equipo; el papel del responsable de biblioteca y la imprescindible coordinación con los órganos del centro (equipo directivo y claustro, esencialmente); y la implicación de toda la comunidad educativa.

## La biblioteca, trabajo de equipo

La existencia de un equipo de biblioteca cohesionado y comprometido es vista por parte de la mayoría de informantes como un elemento clave para el buen funcionamiento de la biblioteca. Su composición puede variar en los distintos centros, aunque en opinión de uno de los responsables de biblioteca «nun equipo de biblioteca ten que haber polo menos unha persona de cada ciclo porque como nós diseñamos a actividades, é moi importante que haxa unha persona que controle cada ciclo... varios grupos traballando dentro de un solo... eh... bueno, sempre tivemos unha parte moi importante do claustro aí dentro, claro...» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Otro aspecto que se destaca del funcionamiento del equipo, especialmente en los equipos muy numerosos o en los centros con elevada rotación de profesorado, es la continuidad de un mínimo de personas. En un caso, el equipo está constituido por «os 4 definitivos, máis os que veñan de provisionais» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). En otro caso, el responsable de biblioteca relata:

«[...] entonces, conseguimos facer un grupo moi grande o noso secreto? Eu creo que parte do noso secreto está en que durante moitos anos houbo 3 personas que permanecemos sempre dentro do equipo, e eso es una joya, é dicir, aunque había



rotación no claustro, porque había personas que iban e viñan, "ta, ta, ta", no equipo de biblioteca, durante 10 anos permanecen 3 personas e una tan pesada como yo. Eso é foi unha garantía, porque nós empezabamos cada curso y no había que inventar la rueda... la rueda ya la traíamos inventada de mucho atrás entonces a permanencia no tempo é un secreto

importante, eh?»). (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Para asegurar la coordinación del equipo son frecuentes las reuniones periódicas, en función de la propia dinámica de la biblioteca, aunque las dinámicas internas de los equipos también pueden ser distintas, algunas más formalizadas, como la que relata una profesora que cuenta que se reúnen «todas las semanas [...] estamos continuamente hablando de ello, en el recreo, tomando un café...» (Profesora, Educación Primaria), y un director especifica que «as reunións de biblioteca son o xoves, todos os xoves, entón todos os xoves se fala da biblioteca» (Director, Educación Primaria). En otros casos, el equipo funciona de manera más difusa, como indica una responsable de biblioteca de un centro de Educación Secundaria:

«Mira, o equipo esto ano o corrobora máis que ningún, por certo... eu teño a sensación, é que funciona así funciona establecendo unhas tarefas, a principio de curso e tal, pero logo, como non temos reunión funciona, moito pola momentaneidade. Eu penso que vai ben así, porque se o poñemos como unha cousa máis rixida, vainos tensar máis, vainos queimar máis...». (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria)

Son especialmente importantes las reuniones para planificar el curso. En uno de los centros de Educación Secundaria visitados los miembros de la comisión se reúnen «cada 5, ou cada 6 semanas, porque nós traballamos moito sobre mecanismos, sobre cousas que xa están funcionando, temos as estruturas trilladas y nós sabemos o que vamos a facer no primeiro trimestre, no segundo e no terceiro. Entonces, na primeira reunión, xa faise este diseño general, e xa se lle pide á xente que vaia pergeñando as actividades que quere

propoñer para o seu ciclo» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Otros equipos, incluso «tienen un Grupo de WhatsApp del equipo de biblioteca, para facilitar la comunicación» (Responsable de biblioteca, Centro Público Integrado).

En muchos casos, el trabajo de la biblioteca es de largo recorrido, ya que suele iniciarse desde cero y requiere distintas etapas y una formación específica. El relato de una responsable de biblioteca ilustra bien este tránsito:

«Yo cuando llegué en el 2010, lo que hicimos fue un grupo de trabajo, para empezar. Ademais chamábase así, "empezar a voar na biblioteca". Entonces foi cando empezamos co expurgo, cando empezamos a facer cursos sobre a CDU, empezamos a facer así, algún curso de dinamización de biblioteca». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

De algunos testimonios se deduce que la composición de los equipos suele ser variada, aunque parece que el profesorado de lenguas tiene una mayor tendencia a formar parte de él, seguramente por ser quienes coordinan los clubes de lectura: «o equipo da biblioteca, pois temos unha profe de ciencias sociais, temos o antigo coordinador, o que levaba moitísimos anos e continua. Temos a Fe, que é unha persoa que ten moitísima formación en bibliotecas, ... temos a un rapaz de lingua castelá, que está provisional, tamén coordina o club de lectura e o club de letras, temos a [una profesora], que xa levaba o club de manga en Moaña, durante moitos anos, é de lingua castelá tamén» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria).

En cualquier caso, los miembros del equipo deben tener una motivación clara para formar parte de él, tal como relata en su

informe una entrevistadora al indicar que «el equipo de biblioteca tiene muy buena sintonía, la responsable de biblioteca nos comentó que las personas que lo integran fueron seleccionadas por ellas en base a aquellas profesoras que tenían un interés previo en este tema» (Informe entrevistador, Educación Primaria).

## La persona responsable de biblioteca

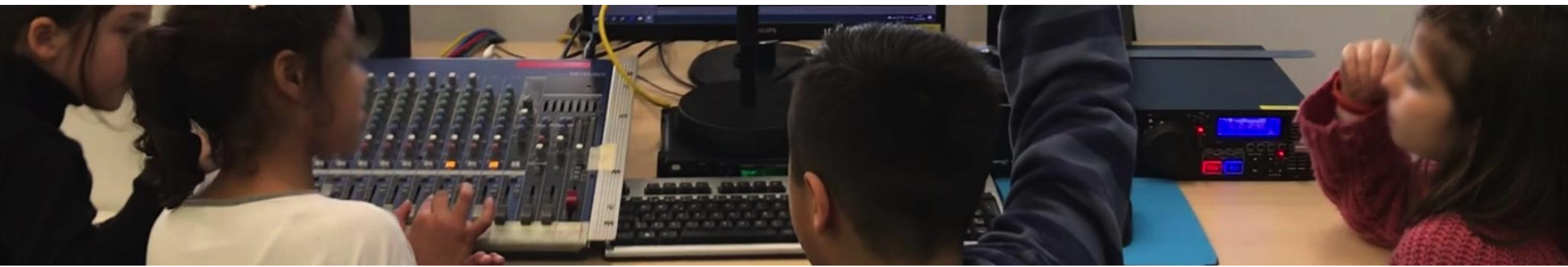
La elección del responsable de biblioteca se plantea como algo complejo, como ya se ponen de manifiesto en las Instrucciones que indican que el cargo debe recaer en profesorado definitivo y, preferentemente, formado. Ciertamente, los centros aplican esta normativa con el convencimiento de que «é demasiado importante como para esperar a que veña en setembro alguén provisional e darlle a responsabilidade da biblioteca nese curso...» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). También debe tenerse en cuenta la formación y «xeralmente case é ver quen sabe algo de biblioteca, quen ten espírito de biblioteca, quen se anima a coller biblioteca... Sempre se toma como unha herencia, non?» (Director, Educación Primaria).

La principal tarea del responsable de la biblioteca es la de coordinar el equipo, aunque suele realizar otras funciones, como indica una de las responsables de un centro de Educación Primaria: «eu son a coordinadora no sentido de que vou propoñendo as ideas, fago a

memoria, fago o proxecto, encárgome do orzamento, das compras, pero logo vamos todos facendo o que podemos nos momentos que podemos» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

La responsabilidad de la biblioteca, sin embargo, puede resultar una carga. En primer lugar, porque las horas que se destinan a esta tarea no suelen ser suficientes y, aunque el trabajo entusiasma, el voluntarismo lleva a dedicarle muchas más horas de las estipuladas. Esta es una reivindicación común entre los responsables entrevistados, uno de los cuales manifiesta que «el reconocimiento de verdad está en el horario y, si no está en el horario, no existe» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria). En opinión de un director, la simple coordinación del equipo implica «horas, e sobre todo, eu penso, o estrés para coordinar o equipo do profesorado, o equipo, claro, ó final a xente ten criterios propios. Aínda que penso que funcionan ben e traballaban ben, eh? E logo o resto dos participantes eu penso que va un pouco de xeito voluntario» (Director, Educación Secundaria).

La carga que conlleva la gestión de la biblioteca es poco visible, en palabras de una responsable que recela de que «o claustro non sexa consciente... de todo o traballo que hai por detrás que a veces non se ve» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Otra de las responsables de biblioteca, con 11 años de dedicación, lo describe de este modo:



«Contenta? Non. Tampouco disgustada no sentido de que é unha cousa gusta e enganxa, pero que quema moito porque non temos as horas suficientes. A min me enrolla moito a biblioteca, pero recoñezo que queima moito». (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria)

Esta sobrecarga de trabajo es algo evidente incluso para alguien como la bibliotecaria de la biblioteca pública de la localidad, que afirma que «sempre noto que o coordinador de bibliotecas ten unha carga, unha carga de traballo desmesurada, que moitas veces é inasumible» (Bibliotecaria de Biblioteca Pública, Colegio Rural Agrupado).

Precisamente por ello, una responsable considera muy necesario el cambio en la coordinación de biblioteca, «porque es una tarefa muy ardua de dinamización, "moito traballo"» (Responsable de biblioteca, Centro Público Integrado). Pero no solo por esta razón: existe el peligro de que la biblioteca se personalice porque, en palabras de un exresponsable «es un error vincular personalmente algo», a lo que la actual responsable añade que piensa que «si conseguimos que a biblioteca non sexa unha persoa, que foi ao principio, a min me o botaban en cara, eh?» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria).

Sin embargo, el papel de liderazgo que ejercen algunos responsables de biblioteca queda bien a las claras cuando un director reconoce que «ela é fundamentalmente a que ten as ideas de facer as cousas e nós axudamos en todo o que podamos, e xeralmente unha actitude bastante participativa de todo o claustro» (Director, Educación Primaria).

## Los mecanismos de gestión y planificación de la biblioteca

En primer lugar, aparece como imprescindible el apoyo del equipo directivo para asegurar las condiciones de buen funcionamiento de la biblioteca. Así lo relata una entrevistadora en su diario, en el que destaca «la total sintonía entre la responsable de biblioteca y el equipo directivo, y la absoluta confianza entre una y otra, lo que hace que exista mucha libertad a la hora de proponer acciones desde la biblioteca, y que se busque financiación para poder implementarlas» (Director, Educación Secundaria). En otro centro, el entrevistador recoge que se considera positivo que el equipo directivo forme parte del Equipo de bibliotecas: «En el Equipo de bibliotecas está todo el equipo directivo: director, secretario, jefa de estudios de Secundaria y jefa de estudios de Primaria ... Esto refleja un gran compromiso» (Informe entrevistador, Centro Público Integrado).

Más allá del apoyo del equipo directivo, se considera determinante también la coordinación entre la biblioteca con los distintos ciclos, departamentos y otras instancias del centro educativo, y la coordinadora de la radio relata cómo se organiza este aspecto en su centro integrado:

«Funciona ben, coordinándonos cos outros, cos outros departamentos que hai que traballan ben no cole. Hai un grupo de teatro, hai os equipos dos Clubes de lectura. E, por exemplo, nós periodicamente temos reunións os coordinadores de todos esos para facernos tal. Por iso é importante que tódo los equipos do cole estean coordinados e para iso hai que facer unha reunión periodicamente, para que todo o mundo saiba de que estamos falando e eu poda, dende a radio, surtirme de cousas que fan en

Normalización e os de Normalización cousas... e utilicen a radio como un recurso deles». (Profesor, Centro Público Integrado)

Lo ideal, como indica una responsable de biblioteca, es que «ao principio do curso reunímonos os coordinadores, para organizar un pouco o PDI, como o íbamos levar a cabo», aunque ella misma reconoce que se requiere cierta flexibilidad para dar cabida a las acciones que se van planteando durante el curso porque «despois o que pasa é que ao longo do curso, pois van xurdindo actividades, entonces coordinámonos, claro, intentando coordinarnos e non superpoñer actividades, pero no sempre se consegue o 100%, pero bueno» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Para una planificación bien articulada, en base a prioridades, son útiles los mecanismos que se establecen desde la propia Asesoría, en relación al PLAMBE o a los distintos programas impulsados por la Consejería. En este sentido, un centro de Educación Primaria reconoce que «si queremos solicitar o PLAMBE do ano que ven, temos que mandar un documento que se chama así, "Liñas prioritarias de actuación para o curso que ven" e logo nós temos un documento que é o noso plan de traballo, e logo ademais está o plan lector que tamén é un documento oficial» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

El mismo centro otorga un papel significativo a la evaluación, de cara a la planificación de la actividad de la biblioteca. Así, a final de curso evalúan las actividades que se realizan en la biblioteca, aunque no existe un mecanismo preestablecido: «vamos a ojo, vale?, é decir, tú propós unha actividade, e si ves que no cuaja pues esa no y entonces ya, sobre la marcha, dáslle a volta e tal hasta que cae». En la misma biblioteca se plantean evaluar también la recepción de las actividades por parte del alumnado, para lo que

utilizan «o número de préstamos que levan os rapaces ao cabo do curso. Parécenos unha maneira de avaliar a recepción» de las actividades. En cuanto a otras de las acciones de la biblioteca, como las mochilas viajeras, reconocen que no pueden saber lo que ocurre en los hogares «o que fagan con elas na casa xa é outra cousa», pero en este caso «o termómetro é o que nos escriben as familias» y también tienen muy en cuenta el «grado de satisfacción dos profesores coas actividades que se programaron» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Algunos, sin embargo, van más allá de la mera gestión y otorgan a la biblioteca un papel determinante en las prácticas del centro. Así, el responsable de biblioteca de un centro de Educación Primaria aspira a que «a biblio sexa o espacio de coordinación de toda a actividade da escola, e que a través da biblio haia unha actividade



máis coordinada de todo o que se fai no centro, que se fai moito». En otro caso, el responsable comenta que incluso el proyecto del centro lo impulsa la propia biblioteca y considera que en su colegio «para un profesor que chega, é un impacto porque está claro que ten que traballar según di o proxecto, e o proxecto do noso cole márcalo a biblioteca!» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

### La necesaria implicación de la comunidad educativa

La implicación de toda la comunidad educativa en el proyecto que supone la biblioteca también es visto como algo esencial. En un centro de Educación Primaria, un director indica que esta tiene gran importancia para los docentes, lo que se manifiesta en los acuerdos de distribución de presupuesto ya que «cando levamos os proxectos e cando houbo que facer unha inversión alta, ao mellor dicir "pois, mira hai que facer... 3 mil euros que hai que poñer no chan" e houbo unha votación unánime de dicir "si, vamos a apostar pola biblioteca» (Director, Educación Primaria). En este mismo centro, el informe de la entrevistadora corrobora este grado de implicación y relata que el centro «ha hecho un gran esfuerzo por impulsar el proyecto de la BE, han "renunciado" al mayor espacio que tiene el colegio, que funcionaba como salón de actos, para reconvertirlo en la biblioteca escolar, dándole un lugar preferente como motor y en la organización del colegio. Además, al no estar en el PLAMBE, el dinero se está empleando en las obras de mejora del espacio» (Informe entrevistador, Educación Primaria).

También el alumnado se implica en la biblioteca, en especial en los centros que cuentan con biblioayudantes, que a menudo colaboran para mantener la biblioteca abierta o en realizar funciones simples

como el préstamo de libros. Así, en un centro de Educación Primaria, siempre hay un profesor en la biblioteca «máis os biblioaxudantes», que colaboran en distintos trabajos porque tal como relata un alumno «a min tamén gústame porque por exemplo antes de ayer pusimos pegatinas aos libros organizamos por etiquetas metemos en caixas...» (Estudiante, Educación Primaria).

La implicación del profesorado puede darse en actividades concretas impulsadas por la biblioteca, como ocurre en un centro donde hay «21 personas colaborando... y convencer a 21 personas... eso es muchísimo, es una barbaridad y todos los años, cuando comienza el curso, para mí es una auténtica pesadilla porque tengo que ir detrás de todo el mundo» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria), pero también sucede que el profesorado pueda aportar ideas en el marco de las reuniones cuando «las propuestas pues, van surgiendo de manera espontánea dependiendo un poco de lo que haya que preparar, y a unos se les ocurre una cosa, a otros se le ocurre otra y vamos consensuando a lo largo del todo el curso» (Profesor, Educación Primaria).

No obstante, también existen resistencias entre el profesorado, especialmente «nos centros grandes hai moitísima xente que isto telo que ver para ver que funciona... y que a xente é moi reacia aos cambios» (Bibliotecaria de Biblioteca Pública, Educación Secundaria). Otro responsable de biblioteca reconoce que:

«Parte do claustro si ten esa conciencia, pero parte do claustro non ten necesidade da biblio, entón creo que o traballo é noso, crear esa necesidade. A idea non é competir [con otros proyectos], a idea é colaborar e entón penso que dende aí temos que facer un traballo importante de cara ao claustro». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Por otra parte, las familias también se comprometen con el funcionamiento de la biblioteca, normalmente articulando aportaciones económicas o participando activamente en las propuestas de la biblioteca. Así, tal como relata la responsable de biblioteca de un centro de Educación Primaria «a AMPA, o ano pasado, tiña un orzamento extra e o que fixeron foi doalo para a biblioteca, pois con ese orzamento fixemos unha reforma, puxemos tarima flotante nunha zona da biblioteca cambiouse a pizarra dixital de sitio para encontrar un mellor lugar entón, bueno, se entendo que, se a AMPA nos da ese diñeiro, é porque Porque valora ese espazo... non?» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). En cualquier caso, ello puede ser una muestra del valor que otorgan las familias al trabajo de la biblioteca, cuando reconocen que «sí, el trabajo que hacen y como fomentan [la lectura]. Meten horas y horas de su trabajo» (Familiar, Centro Público Integrado).

Sin embargo, al margen de esta participación económica, no parece que en la toma de decisiones se tengan muy en cuenta las opiniones de las familias, ni tampoco las del alumnado a quienes no se preguntó ante la remodelación de la biblioteca en un centro de Educación Primaria, según el testimonio de su responsable.



## Funcionamiento en red

[red profesional y relaciones con el tejido social y cultural]

El estudio establece que las bibliotecas escolares se desarrollan en distintos ámbitos de colaboración. En primer lugar, se destaca la pertenencia al sistema de bibliotecas creado a partir de las iniciativas de la Consejería a partir de la Asesoría de Bibliotecas escolares. "Ser del PLAMBE" es algo que implica disponer de recursos, pero también, de un respaldo importante que se encuentra tanto en la propia asesoría como en las demás bibliotecas escolares de esta red, más o menos difusa que se va generando. El responsable de biblioteca percibe que forma parte de una comunidad, ya no trabaja de modo aislado, puede conectar con otros responsables y compartir dudas, experiencias, realidades. Ser del PLAMBE también facilita formación y, de nuevo, la posibilidad de conectar e intercambiar ideas con formadores que, a su vez, son responsables de sus propias bibliotecas. Algo que se potencia claramente en la celebración de los Encuentros y las Jornadas de la Asesoría, que funcionan como escaparate de las múltiples posibilidades que ofrece la biblioteca, y facilitan contactos entre bibliotecas distantes.

En el día a día, las bibliotecas escolares también crean comunidad territorial: más local, con la biblioteca pública municipal que, en ocasiones, actúa de nodo; más amplia, con otras bibliotecas de localidades cercanas. También se potencia el sentido de comunidad mediante la participación en seminarios y grupos de trabajo que, a menudo, tienen otros fines pero que cuentan con la biblioteca escolar como agente activo.

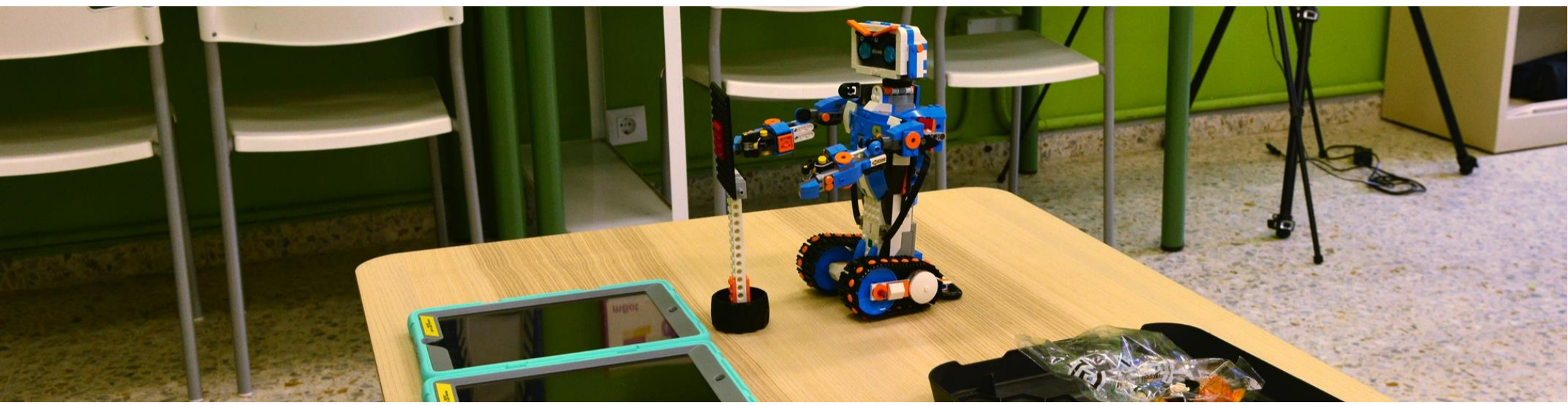
### Ser del PLAMBE, trabajar en red

La participación en las distintas convocatorias del PLAMBE ha comportado enormes beneficios para los centros, no solo por la asignación económica que ha permitido mejorar sus equipamientos y prestaciones, sino también ha sido positiva en otros aspectos como los relacionados con el sentimiento de pertenencia a la comunidad o la valoración positiva sobre la actividad que se lleva a cabo. Los responsables de biblioteca valoran, evidentemente, las dotaciones de presupuesto, pero destacan cómo formar parte del PLAMBE les ayuda a sentirse acompañados en su labor y, como indica un responsable de biblioteca,

«A gran aportación do PLAMBE fue que deixé de ser una loca que cruzaba el desierto sola [...] non estou segura de haber conseguido eu chegar aquí a donde estou agora se o PLAMBE non houbera existido. O PLAMBE deunos forza, esqueleto, tamén nos deu cartos, pero a ver...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Esta atención continuada que reciben los centros que forman parte del PLAMBE es altamente apreciada por cuanto contribuye a hacer sentir que no se trabaja aisladamente y que existen canales para vehicular las consultas o para compartir inquietudes, tal como relata la responsable de una biblioteca de Educación Primaria: en «aquel foro do PLAMBE, donde sabías que podías mandar un correo a cualquier hora del día o de la noche e había outro loco del otro lado que te iba a contestar, eso non hai cartos que o paguen. A min deume estrutura, deume comunidade, moi importante» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Esta red de comunidad se configura, esencialmente, con los otros centros PLAMBE pero se extiende también a otras entidades locales,



de preferencia a la biblioteca pública. Ambos ámbitos suponen apoyos sólidos que permiten salir adelante, como apunta otra responsable de biblioteca: «Tes o PLAMBE, que é súper importante por orzamento e por apoio; temos o PCPP, temos o apoio da bibliotecaria municipal, incluso, eu sentinme moi arroupada por outras responsables de bibliotecas do centro, da comarca, que tampouco coñecía ata que chegamos ao momento. Eso abre un montón de liñas e un montón de apoios que axudan a avanzar» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

La sensación de pertenencia a una red se ve reforzada por las posibilidades de participar en la formación y compartir experiencias y conocimiento, como manifiesta una responsable de biblioteca:

«O PLAMBE da unhas xornadas de formación en novembro, e os encontros, que soen ser en marzo e abril que son fontes de información que te ves cun montón de ideas e cun montón de cousas para facer ademais de sentar un pouco as ideas. É dicir, cando chegas á biblioteca a idea que ti tes da biblioteca e do que despois se pode facer é diferente». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Conocer las prácticas de otras bibliotecas sirve para aprender y también para evaluar el propio trabajo, para saber hasta qué punto aquello que se está haciendo se distancia mucho o poco de las prácticas habituales y para adquirir seguridad sobre las acciones propias. En esta línea, una de las profesoras entrevistadas considera que «a veces hai que ver que fan outros para aprender, ou incluso a veces non para poder aprender, senón para decir bueno, vale, eu tamén o estou facendo ben, porque a veces cústanos ver, sabes? Parece que o estamos facendo moi mal, e chegamos a outro cole e estalo facendo igual ca nos, entonces tamén nos reforza, ou ver que

realmente estamos facéndolo mal» (Centro Público Integrado, Otro profesorado).

Por el contrario, no haber conseguido acceder al PLAMBE conlleva para los centros la ausencia de apoyos y un sentimiento de aislamiento en el proyecto de biblioteca; y el simple hecho de participar en una de sus convocatorias se convierte también en un estímulo para mejorar y permite conocer lo que hacen otros centros e intercambiar opiniones e ideas. Así lo percibe una responsable de biblioteca, que opina que «estar dentro [del PLAMBE] e entrar nese mundo de bibliotecas. Entrar na rede implicaría un pouco estar máis conectadas, aprender máis da xente que leva moitos anos con este proxecto; ao mellor incluso, pois ter ese ritmo de ter que responder y de ter como una planificación» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Estos centros que tienen como objetivo formar parte del PLAMBE valoran especialmente la función de acompañamiento que han recibido por parte de la Asesoría de Bibliotecas. Es el caso de un centro de Educación Secundaria con proyecto del PLAMBE denegado, cuya responsable narra cómo a partir del asesoramiento recibido se percataron de que lo que realmente necesitaban era más formación: «Este ano solicitamos para ir a Santiago para revisar o PLAMBE que presentáramos, e foi cando nos dixeron aquí que era demasiado ambicioso, escapa da realidade: "vos presentástedes un PLAMBE que non ten nada que ver co voso", entonces realmente aí vimos que si e elas no asesoraron moito sobre a formación que íbamos a recibir. Solicitamos nós co PCPP, e buscar un pouco todas as lagunas que tiñamos» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Más allá de la pertenencia al PLAMBE, un informante menciona que el blog de las bibliotecas escolares de Galicia es también un

instrumento que contribuye a la configuración de la red, por cuanto es un espacio donde las bibliotecas pueden explicar sus experiencias, «porque te abre el mundo y te permite conocer y estar en contacto con otros centros» (Profesor, Colegio Público Integrado).

### La formación: formarse y aprender con los otros

La formación es vista por las personas entrevistadas como el aspecto más importante para una buena gestión y dinamización de biblioteca, en ocasiones, incluso por delante de otros aspectos más aparentes de la biblioteca. Lo deja claro una responsable de biblioteca, que considera que «a xente a veces pon o espazo como unha disculpa, como un freno; e eu digo que si ti queres traballar, el espazo sin duda [e importante], vale?, pero no, o importante de verdade é a formación, e é que ti sepas para que queres eso» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). En otro centro, la responsable de biblioteca valora la formación como un instrumento para enfocar su actividad y dejar de trabajar a tuestas, y relata que consiguieron «que alguien nos axudara a centrarnos; foi como tener o mapa de ruta, e antes non, e ao non ter ninguén que tivera unha formación clara, que puidera facer ese mapa de ruta, estabamos moi perdidas» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

De todas las modalidades formativas, la formación conjunta a través de los encuentros y jornadas es altamente valorada por los centros, que consideran, además, que este tipo de experiencia refuerza el sentido de pertenencia a la comunidad de las bibliotecas escolares gallegas. Uno de los profesores destaca como muy positivo el hecho de ver a otra gente que comparte las mismas inquietudes, y de poder hablar en distintas ocasiones porque «comes alí, que comes



todos xuntos, que falas... Coñeces un montón de xente» (Otro profesorado, Centro Público Integrado).

Este contacto que se establece en los encuentros y jornadas favorece también la circulación de ideas, como confiesa la profesora del centro de Educación Primaria que reconoce que “copió” de otro centro la incorporación de Legos en la biblioteca porque le pareció una buena iniciativa:

«As xornadas as que sempre vamos os coordinadores da biblioteca, que despois veñen e trasladan isto aquí. ¿Por qué nos interesan as bibliotecas creativas? Porque a xente vai, se forma, ve cousas novas e di "eu quero isto para o noso cole." Nos somos as que inventamos un rincón de Lego nun cole? Non.

Nunhas xornadas de formación vimos que había xente que tiña rincóns de Lego». (Otro profesorado, Centro Público Integrado)

Y añade: «Nós, por exemplo, fomos a bibliotecas creativas. Eu fixera un relatorio sobre o noso podcast que gañou de Cavaqueiros, pero comigo na mesa había outras 3 compañeiras que contaron experiencias con outras cousas, que tiñan unha parte de bibliotecas creativas como de escornabots, de xogos. Todo eso a ti te queda e dis "que chulo, o vou facer. Eu podo poñer tal» (Otro profesorado, Centro Público Integrado).

Sin embargo, el desplazamiento para asistir a estos encuentros que suelen durar dos días también tiene sus detractores, como una de las responsables de biblioteca entrevistadas, que apunta como una posible mejora la organización de encuentros de mayor proximidad, «por zonas, para conocer mejor las bibliotecas más cercanas» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria).

A esta formación colectiva se suma la modalidad de formación en el centro, articulada a partir de seminarios y grupos de trabajo, impartida por parte de formadores que provienen de centros que se hallan en momentos más avanzados, lo que permite compartir las experiencias y también poner en valor lo que uno tiene. Un profesor destaca en positivo esta modalidad porque «na formación reglada nos recibimos xente, porque queremos que veñan aquí pola tarde doutros coles e di "pois, como facedes? E nos sentamos, falamos. Pero nós tamén aprendemos deles» (Otro profesorado, Centro Público Integrado). Pero también los centros que actúan como formadores valoran lo esta formación les aporta, en cuanto a conocimiento de otras realidades. En este sentido, la profesora de un Centro Público Integrado explica que cuando visitan otros centros que desean pedir el PLAMBE para asesorarlos y descubren los

espacios "hiperlimitados" de los que disponen, se percatan de que no se pueden quejar de las dimensiones de su biblioteca (Otro profesorado, Centro Público Integrado). Estas formaciones permiten trabajar los aspectos de interés de cada centro, tal como expone un responsable de biblioteca de un centro de Educación Primaria en el que se lleva a cabo una formación de este tipo todos los años, que va cambiando de temática:

«Pero todos os anos facemos un PCPP de biblioteca. Incluso os itinerantes están no PCPP de biblioteca, eh? por exemplo este ano, o traballo de o PCPP de biblioteca é KOHA, para empezar a manexarlo e gamificación». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

## El apoyo de la Biblioteca Pública y la relación con la comunidad

En las comunidades donde existe una biblioteca municipal, suele existir una relación estrecha con las bibliotecas de los centros, en muchos casos para organizar actividades conjuntas. Así, una responsable de biblioteca manifiesta que «coa biblioteca pública a primeira actividade que normalmente facemos é polo día da biblioteca, que é a visita á biblioteca, explicarlles os fondo, como poden ir, cando non. Os que non son socios, si se queren facer. E algunha actividade en común como unha búsqueda do tesouro» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). El director de uno de los centros valora que «ela está moi integrada con nós e nós con ela» (Director, Educación Primaria).

Esta relación con la biblioteca pública permite también evaluar y mejorar una de las prácticas más habituales de este servicio, como

son las visitas escolares. En uno de los casos, es la propia biblioteca la que promueve estas reuniones, tal como explica la bibliotecaria:

«Nun programa, que xa funciona dende hai moitos anos, para participar en visitas escolares á biblioteca, esto é o que nós estamos a reformar, porque non estabamos contentos ou satisfeitos cos resultados. Isto é o que imos facer a partir de agora; poñeremos en marcha os grupos de conversación cos centros e o profesorado para recoller as súas inxerencias respecto do que como queren que sexa esa colaboración biblioteca pública-biblioteca escola, e adaptarnos mellor. Eso é o que queremos facer». (Bibliotecaria de Biblioteca pública, Educación Primaria)

La biblioteca pública también contribuye a mejorar el funcionamiento de la biblioteca escolar con asesoramiento técnico, como apunta una de las responsables: «Colaboramos moito. De feito, é un pilar fundamental, para fin foi un pilar, porque cando eu cheguei non sabía nada de biblioteca. Non tiña cursos nin tiña formación específica, entón a bibliotecaria foi un apoio fundamental» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). También se destaca la posibilidad de acceder a préstamos de libros, facilitados por una «estreitísima relación coa nosa biblioteca municipal, que a temos ao outro lado do patio. Entonces aí compartimos de todo, a veces fondos que nos traen eles» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

En algún caso, incluso, la biblioteca pública ha contribuido a impulsar la biblioteca escolar, hasta el punto que una bibliotecaria relata que «no se utilizaba, y los chavales cuando llegaron a la biblioteca pública, y podían coger la enciclopedia gallega, alucinaban, porque allí no podían tocar ni los libros. O sea, la dinamización de esta influyó mucho». Y esta revitalización de la biblioteca escolar ha revertido en la biblioteca pública puesto que «[los niños] ahora ya están habituados y ya van pi, pi, pi, es que ya te dan lecciones. A min, chéganme alí e critícanme como teño colocados os libros» (Bibliotecaria de Biblioteca pública, Educación Primaria).

Las relaciones de la biblioteca escolar con su entorno se extienden más allá de la biblioteca pública municipal y se establecen también entre los centros escolares de Educación Primaria y de Educación Secundaria, llegando a formalizar de algún modo esta colaboración, como en el caso de la asociación "Lemos le" que elabora proyectos en común. Tal como cuenta una responsable de biblioteca,



«"Lemos, le", é unha asociación que entramos todas as bibliotecas públicas, de colexios públicos, de Primaria, de Secundaria, e as bibliotecarias municipais, entón intentamos tamén poñer en común todas as cousas que facemos. É un pouco difícil, porque as bibliotecarias non pechan ata as 8, e é un pouco difícil de organizar, pero xa levamos anos, e xa estamos encarrilados. En "Lemos, le", por exemplo, as recomendacións lectoras, facémolas todos xuntos, e a conmemoración do día da biblioteca, sempre facemos unha cena e tal, e nesa cena buscamos a colaboración dun autor da comarca, que nos escriba un texto para o día da biblioteca, e con ese texto faise un marcapáxinas». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

En las comunidades pequeñas, la vida cultural y social también transcurre a través de la biblioteca escolar. Los centros estudiados citan la iniciativa "Mulleres de Lemos", un programa de promoción de la figura de la mujer que cuenta con la implicación de alumnos de Educación Primaria que realizan ilustraciones y de los alumnos de Educación Secundaria que confeccionan un cómic. En otra de las localidades, la Escuela de Música es el centro de las actividades junto con la escuela; en palabras de la bibliotecaria municipal «todo funciona un poco a partir a través del cole, que es el centro, y la Escuela de Música. Y después estamos los demás» (Bibliotecaria de Biblioteca pública, Educación Primaria).

Algunos centros de Educación Secundaria colaboran entre ellos para los clubes de lectura, una actividad muy arraigada y extendida, tal

como comenta un responsable de biblioteca, que indica que tienen «un grupo formado, que llamamos el grupo DADO, que lo forman unos cuantos institutos de la ciudad, hacemos reuniones aquí, a veces, por las tardes, nos prestamos libros, hacemos actividades en común, tenemos concursos, etc., y eso nos facilita, no solamente ya el conocimiento persona a persona sino que, sobre todo es práctico» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria).

Más allá de las ventajas que supone para la organización de la actividad, la existencia de biblioteca escolar ha permitido avanzar en la relación de los centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria. La responsable de la biblioteca escolar de Educación Primaria relata de qué modo el hecho de que los alumnos hayan recibido educación documental ha facilitado esta confluencia:

«Temos aquí, o noso instituto e pola nosa parte sempre quixemos colaborar, e nunca foi fácil a colaboración con eles però como os nosos nenos van tan educados, todo hai que dicilo que é verdade, agora mesmo estamos pasando un momento moi dulce porque hai personas alí que cren tamén na colaboración». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Aunque el paso de los alumnos a los centros de Educación Secundaria a menudo conlleva ciertas decepciones, «como cando ti tuviste un novio maravilloso, e que ao deixalo, pois pensas que todos os novios son así e non, entonces, os pobriños chegaban alí, e claro non encontraban [una biblioteca como la suya]» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

# Trayectorias y transformaciones en el tiempo

[dinámicas de cambios e impacto de programas institucionales]

Los actores entrevistados en este estudio hacen especial hincapié en los procesos de transformación que han experimentado las bibliotecas escolares a lo largo de los últimos años. En la mayoría de casos, estos cambios se vinculan a la existencia del Plan de Mellora de Bibliotecas Escolares y a las oportunidades de diversa índole que se han ofrecido a los centros para intervenir en sus bibliotecas, tanto de tipo material como conceptual. Naturalmente, los cambios más evidentes tienen que ver con las materialidades, con el entorno y los recursos disponibles, pero también se dan en las prácticas que las nuevas bibliotecas permiten desarrollar y, además, en las maneras de trabajar desde y para la biblioteca.



## Un entorno en constante evolución

Casi todos los centros reconocen que la biblioteca, gracias a los recursos y la formación recibida, se ha transformado en un espacio moderno y vivo, en el que la colección se desarrolla y expande, donde caben toda clase de objetos e intervenciones que favorecen cambios en las dinámicas, como apunta una responsable de biblioteca: «Foi un cambio total: cambio do espacio en si, cambio dos recursos, cambio na linguaxe, en na forma de comunicarse os nenos coas novas linguaxes» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

El cambio en los espacios es una impresión compartida por todos los informantes, que recuerdan bibliotecas oscuras, anticuadas y casi muertas:

«A primeira vez que entrei nesta biblioteca, a min sobrecolleume porque era como un sitio moi tenebroso, non había ninguén, os alumnos non baixaban». (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria)

También el alumnado comparte esta opinión, al mencionar que «eso era menos biblioteca, calquera cousa; bueno, a ver, si era unha biblioteca, pero claro, era unha biblioteca, de cando se abriu o colexio, ai 40 anos, o sea cunhas estanterías, cunha zona de silencio absoluto. Tamén zona de castigo nos recreos ás veces...» (Estudiante, Educación Primaria).

Uno de los equipos directivos cuenta de qué modo se plantearon un cambio radical porque «a biblioteca non pode ser aí un lugar pechado, ao que non queira ir ninguén, porque os nenos non querían ir. E entonces tivemos que darlle máis visibilidade, empezamos a poñerlle unhas cousas de cores, unhas cortinas, cambiamos as mesas que eran así máis lúgubres e cambiamos as estanterías para que foran máis accesibles os libros, e compramos fondos máis do interese do noso alumnado...» (Dirección, Educación Primaria).

A su vez, también el alumnado considera que el espacio físico es determinante para dar a la biblioteca una nueva dimensión. Unos alumnos de Educación Primaria cuentan que «cando chegamos nós, cando tiñamos 6 anos, este espacio non estaba, era solo esta parte de aquí, como que tiraron a parede. Non estaban as moquetas, as mesas non eran así, eran mesas xa vellas, de madeira. Ese sillóns non estaban, esos armarios tampouco estaban. As sillas non eran

así. [Estas son máis cómodas?] Si, moitísimo máis. As estanterías todas non eran as brancas, eran as marróns ás que casi non lle chegabamos. Era máis deprimida [...] Ademais, os colorinchos que ten agora a bibliotec porque antes era todo como moi triste, moi gótico, todo marrón [...] Es máis alegre, ahora con el verde y naranja. Más happy» (Estudiantes, Educación Primaria).

Los recuerdos de los exalumnos coinciden en destacar el cambio de la biblioteca, como el que manifiesta que «o principal creo que o espazo físico porque foi un cambio radical» (Estudiante egresado, Centro Público Integrado). Otros evocan una imagen «deprimida» y oscura de la biblioteca, que no invitaba al uso, y narran con entusiasmo los cambios y las mejoras incorporadas en el mobiliario y en el aspecto visual que le da un aire totalmente renovado:

«Ese era unha biblioteca que apenas eu empregaba, si que estaba moi escura, moi vella e case non estabamos. Acórdome o día que o fómola mirar por primeira vez despois de estar reformada e parecía outra; agora mesmo ten cores vivos, espacios así máis de paz para estar máis relaxado, mesas para estudar, ordenadores, e cambiou moito. E se fan moitísimas actividades alí que antes, non se facía». (Estudiante egresado, Centro Público Integrado)

Las mejoras no solo fueron en cuanto a la apariencia, sino también en la dimensión del espacio, puesto que «antes era máis pequena, e había unha porta que había moitas cousas, pero non nos deixaban entrar, entón, despois, iso derribaron a parede e todo e fixeron un espazo máis grande e ampliaron máis xogos e todo» (Estudiante egresado, Educación Primaria).

Otros cambios que se plantean tienen que ver con asegurar la inclusión y la integración de los alumnos con necesidades especiales con mejoras como las que impulsa un centro que está «en proceso de poner toda a cartelería, tanto en pictogramas como en lingua de signos; outro dos nosos plans eh audiolibros, para nenos que teñan dificultades lectoras, cos voluntarios, que os lean e que eles podan, a través do código QR» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Las familias también opinan que estos cambios en el aspecto, las paredes y los muebles de colores, atraen a los chavales a la biblioteca: «Eu creo que lle os anima máis a vir á biblioteca, da máis alegría» (Familiar, Educación Primaria). Aunque, por supuesto, un aliciente para ir a la biblioteca son las actividades que allí se llevan a cabo: «Esta actividade, nin de broma, o sea non había actividade na biblioteca, para nada... o sea que non se pode comparar» (Familiar, Educación Primaria).

En todos los casos, para los profesores entrevistados la transformación de las bibliotecas ha sido posible gracias a las ayudas económicas: «Informatizar a biblioteca, cambiar todo o mobiliario, facer un expurgo considerable... Entón, entre o cambio tecnolóxico-social destes 20 anos máis as posibilidades que nos prestou ter o PLAMBE e ter ese orzamento económico, o cambio foi considerable. Claro» (Otro profesorado, Centro Público Integrado).

## Transformaciones en las prácticas

Las transformaciones experimentadas por la biblioteca van más allá de los espacios y los equipamientos; los cambios inciden también en las prácticas que se desarrollan en ella y a partir de ella,

disociándola definitivamente del libro y la lectura para abrirse a múltiples opciones, que van del juego al simple uso del espacio como lugar de encuentro. Una profesora de Educación Secundaria, al ser preguntada sobre qué aprecia más de la biblioteca, responde: «Pois a capacidade de facer cousas dentro [la biblioteca]. Eu o vexo e digo: 'Madre mía, a cantidade de cousas que se poden facer aquí agora que non é ler un libro'» (Otro profesorado, Educación Secundaria). En este mismo centro de Educación Secundaria, un exalumno recuerda la enorme evolución de los usos de la biblioteca en cuatro años:

«Eu lembro facer unha comparación de cando eu estaba en primeiro a cando eu me marchei en cuarto, a verdade é que o cambio foi enorme porque eu lembro que en primeiro non había nin a metade de xente que había [...] Cando eu estaba en cuarto, eu notaba que a xente viña aquí porque lle gustaba, porque quería ler, porque quería probar cousas novas, porque quería xogar aos xogos. Xa era como un lugar de encontro con un grupo». (Estudiante egresado, Educación Secundaria)

Gracias al impulso del PLAMBE y de la implantación de un modelo de biblioteca creativa que va más allá de la lectura, las bibliotecas de los centros participantes han incorporado nuevos recursos, como la radio, el croma o las impresoras en 3D, y todo ello ha incidido en la práctica pedagógica y en los aprendizajes, como expone la responsable de biblioteca de un centro de Educación Primaria al indicar que «non é o mesmo estar na túa clase que expoñelo logo na biblioteca e a radio, [...] toda a formación que nós recibimos revírtese no alumnado, todo ese traballo que estás facendo [de usar la biblioteca y los recursos] inflúe tamén logo no proceso de investigación, non solo no produto» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). Una profesora del mismo centro apunta el buen resultado en el aula de lo que se practica en la biblioteca ya que «viéndolos, observándolos cómo juegan con cosas en la biblioteca, luego tú lo puedes emplear en el aula, porque son como centros de interés, que tú vas viendo en los niños y luego lo puedes llevar a tu clase» (Profesor, Educación Primaria).



Los nuevos recursos conllevan que los objetivos de la biblioteca se amplíen. En palabras de un responsable de biblioteca de un centro de Educación Secundaria, la biblioteca se orienta a «que eles investiguen. A nós ao final danos igual que o catálogo quede máis bonito ou máis feo, se queda bonito, moito mellor, pero o importante son os procesos. E se ti cres, construyes iso e son eles e elas protagonistas da investigación como non van a adquirir competencia en investigación?» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria).

En otros casos, más allá de la renovación en espacios y colecciones, la influencia del PLAMBE o del PLAN LIA se materializa en la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras basadas en trabajos por proyectos. Así lo reconoce una responsable de biblioteca que explica cómo «o equipo directivo levaba 4 anos con moitas propostas que quería levar a cabo, e de repente viu que, ademais destes cambio de este espazo e de dinámicas, podía axudar a levar outros proxectos que eles tiñan en mente, pois por exemplo o de traballo por ámbitos, que ó final non saíu, pero o traballo por proxectos. Entón, ende as súas propostas está moito de traballar por proxectos, traballar doutro xeito e a inclusión. Sabes, son como grandes piares do seu proxecto» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

Por otro lado, hay que destacar cómo estas nuevas bibliotecas de centros de Educación Primaria, equipadas con recursos materiales de todo tipo y que incorporan los trabajos por proyectos, revierten en una mejor preparación de estos estudiantes, que llegan a los centros de Educación Secundaria con más competencias tecnológicas:

«Cuando voy todos los años al instituto, que vamos con los profesores de allí para que vean los niños y tal, a mí muchos me

lo dicen, que vienen muy preparados, porque saben manejar nuevas tecnologías». (Profesor, Educación Primaria)

## Transformaciones en el trabajo de los equipos

La biblioteca se considera como el factor principal para favorecer el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, esencialmente el profesorado y los claustros. Según las observaciones de los entrevistadores, los equipos son, en muchos casos, la clave de la transformación: trabajan en dialogo constante, comparten ideas e inquietudes y colaboran a todos los niveles. A este buen quehacer de los equipos de biblioteca se suma el apoyo por parte de los equipos directivos que respetan las decisiones e impulsan las innovaciones.

Este movimiento para conseguir una biblioteca más dinámica, innovadora e integrada, en opinión de una profesora de Educación Secundaria no se limita a los equipos de biblioteca de los centros, sino que se extiende a todos los profesores:

«Eu creo que hai un movemento de bibliotecas que está habendo agora que tamén se está facendo moi interesante para todo los profes, non soamente para aqueles que están en equipo de biblioteca porque, eu por exemplo, polas redes sociais miro moito [...] e eu creo que todo o mundo se está comezando a dar conta de que a biblioteca ten que ser moi central no cole, e que é un sitio nos que temos que pasar todos e creo que estamos todos bastantes implicados niso e que o facemos ben». (Profesora, Educación Secundaria)

Sin embargo, para el óptimo funcionamiento de la biblioteca, se considera clave el apoyo del equipo directivo, tal como se recoge en

la entrevista de una responsable de biblioteca de un centro de Educación Secundaria, que cuenta cómo en su centro «houbo unha aposta moi forte, fai catro anos, pa pedir o PLAMBE. Era unha biblioteca que funcionaba moi tradicional e foi o equipo directivo, —o equipo directivo leva 5 anos—, e fai 4 anos apostou para que a biblioteca entrase en PLAMBE. Cambiou e, o coordinador, cambiou xeito de traballar. É decir, que esta dinámica xa ven dende arriba, e dentro de proxecto de, do equipo directivo está a biblioteca. E ano pasado, cando nos propuxeron entrar no plan LÍA, unha das cousas era que estivésemos implicados nós, o equipo de biblioteca, e que estivese implicado tamén o equipo directivo. E dende o primeiro momento, fixeron a aposta súa» (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria).

## Un modelo de biblioteca en transformación

La biblioteca se transforma, amplía y modifica su concepto para adaptarse a las nuevas necesidades y convertirse en la columna vertebral del colegio, como expone una familia de Educación Primaria que cree que «a biblioteca convértese na columna vertebral do cole. Porque todo o que non pasa na aula, pasa aquí e cada vez pasan moitas máis cousas aquí. Cada vez que [el hijo] ven con algo de novidade, que lle interesa moito contar, dices, “pero que foi eso?” “bueno, pois vin non sei quen á biblioteca, e contounos eso”, ou, “estabamos na biblioteca na hora de lectura e pasou esto”... Ao final como que este espacio se convertiu casi no centro» (Familia, Educación Primaria).

El modelo de biblioteca que integra nuevos materiales y recursos permite que los alumnos tengan una concepción más innovadora y activa de este servicio. Una profesora de Educación Primaria

reconoce que si la biblioteca contiene otros materiales «es lo que hace que los niños sean también más autónomos». (Profesora, Educación Primaria). Esta nueva biblioteca gusta también a los alumnos:

«Cando foron os nosos de 6º agora a Rafael Dieste e cando entraron no espazo da biblioteca di que lles encantou, pois teñen tamén moitos ordenadores, e teñen moitos espazos diversos e tal, e teñen a súa parte de ciencia e foi un dos sitios, íbamos a ir despois á cafetería, non? Pero tivemos que botalos de alí, creo que os chavales teñen moita ilusión pola futura biblioteca, non? E que están aí como a expectativa». (Profesor/a, Educación Primaria)



El modelo transformado se expande a otros centros; conocer otras experiencias permite aspirar a nuevos proyectos, a imaginar bibliotecas más innovadoras y creativas. En este sentido, una responsable de biblioteca relata que «fomos a unha biblio que tiña un espacio maker maravilloso, precioso, unha pasada, e empezamos a barallar e a soñar con, ao mellor, conseguir ocupar o espacio de agora dos ordenadores, e ampliar a biblio con esa zona» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria). De todas maneras, los centros son conscientes de sus limitaciones y las complicaciones de plantear proyectos de biblioteca excesivamente ambiciosos; saben bien que las transformaciones requieren unos tiempos específicos. Así, otra responsable expone que «o ano pasado presentamos un PLAMBE e agora vendo co tempo penso que demasiado ambicioso para punto no que estábamos. Cando non no lo deron, foi unha decepción pero despois, ao principio de curso, cando revisamos para poñernos dixemos "uf, menos mal que non nos deron...", porque aquí facíamos de todo, pero claro, realmente era demasiado ambicioso para o punto no que estabamos, non era realista» (Responsable de biblioteca, Educación Primaria).

## Impulso y pervivencia de los cambios

Los distintos actores afirman que los principales cambios en las bibliotecas de los centros educativos se han generado a raíz de su participación en el PLAMBE, mayoritariamente gracias a las dotaciones económicas procedentes del programa, como expone una profesora de Educación Primaria: «todos los recursos que tenemos es gracias a la biblioteca y al dinero que nos van dando para ir dotando a la biblioteca de todo esto. Sería inviable con los fondos del cole» (Profesora, Educación Primaria). En general, los centros son

muy conscientes del valor el dinero que reciben y cómo debe revertir en el servicio de la biblioteca para todos los alumnos:

«Eu teño medios suficientes, teño medios, teño xente namorada do que fai, este ano nós temos un proxecto. Si a consellería nos da esta cantidade indecente de dinero eu teño que garantir que eso se utiliza por todo o alumnado, todo». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

En otros casos, se reconoce que el impulso generado por la propia preparación de los proyectos para concursar ha sido también detonante de algunos cambios:

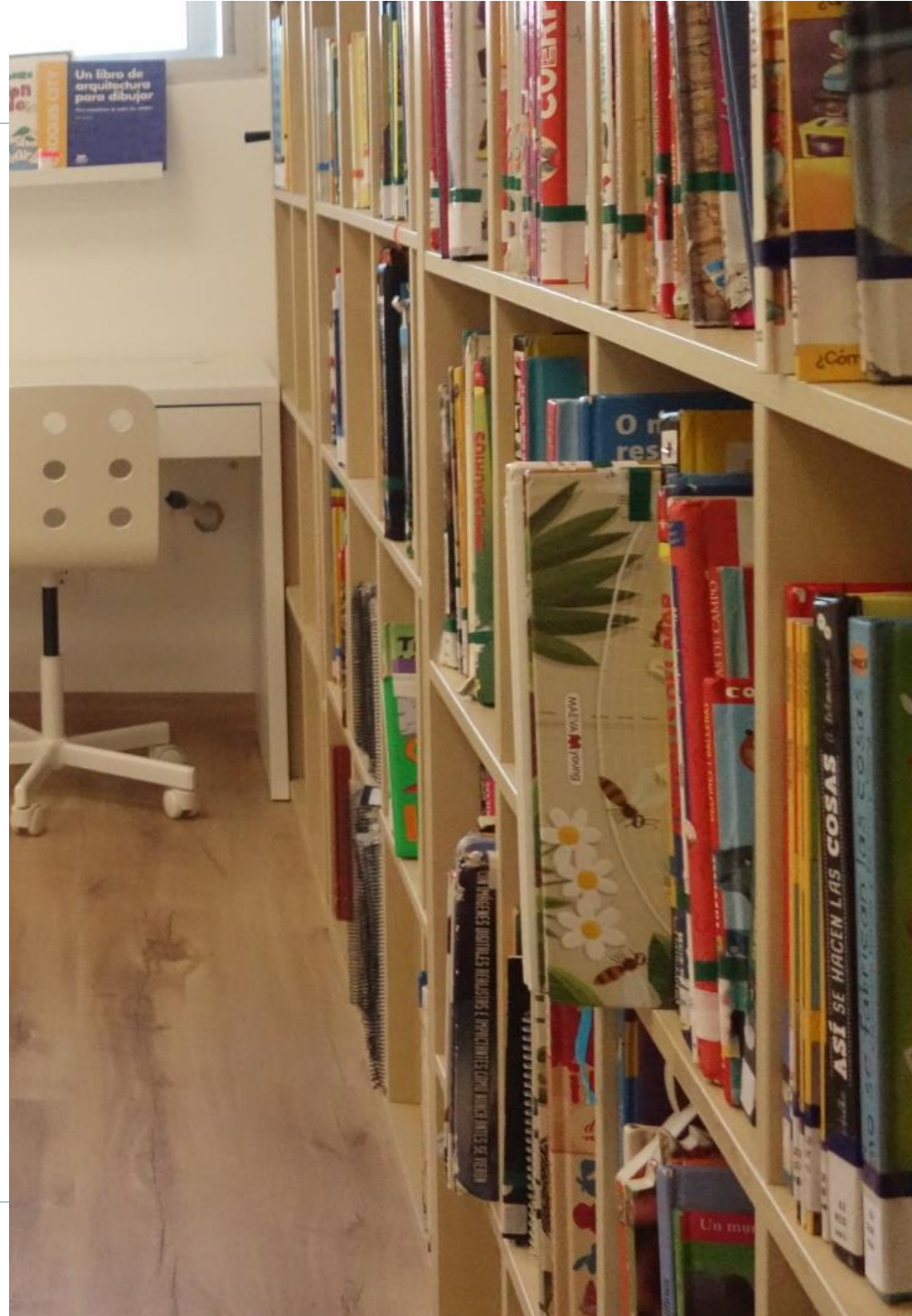
«[La biblioteca] cambia moitísimo por dúas circunstancias: unha é, por ter un proxecto común, que iso xa fai que haxa un mundo, que antes non existía iso, e despois polos cartos que te dan polo PLAMBE». El mismo informante añade que, a raíz de este ejercicio, las actividades de la biblioteca adquirieron otra dimensión, puesto que «antes de existir o PLAMBE, se facían moitísimas cousas, pero era como máis deslavazado. Que era máis rudimentario que o de agora». (Otro profesorado, Centro Público Integrado)

La influencia del PLAMBE ha modificado claramente la esencia de la biblioteca hasta el punto que, en opinión de algunos, la pervivencia de este modelo está garantizada:

«Se nos quitaran o PLAMBE habería moitas cousas que aquí non se poderían facer porque hai moitas cousas que se fan por diñeiro. Pero creo que aquí, agora mesmo, neste centro, ou son moi inxenua pero quero crer que aínda que desapareceramos todos nós aquí se sembrou xa algo, que é imparable». (Responsable de biblioteca, Educación Secundaria)

Sin embargo, en otros casos se plantean dudas sobre la persistencia del modelo, que vinculan a la continuidad del PLAMBE y de la propia Asesoría, y consideran que los cambios no se consolidaron suficientemente, como una responsable de biblioteca que se muestra más escéptica:

«É sempre como el mito de Sísifo, es volver a empezar, e volver a empezar, e volver, nunca hai nada feito, nunca, nunca, 15 anos de PLAMBE non significan que haxa un sistema de bibliotecas escolares consolidado. Non porque estas cousas que dependen das persoas están sempre empezando [...] nunca está todo, nós hoxe temos unha realidade, e temos unha realidade pois que cremos que está consolidada, que a biblioteca forma parte do centro e tal. Si, pero chegaría con abandonar esto durante un certo tempo, para que medraran as silveiras. Esto hai que telo claro, eh?, que a asesoría de bibliotecas escolares non é un organismo consolidado». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)



# Percepciones alrededor del presente y del futuro del modelo de biblioteca

[visión, expectativas y deseos para la biblioteca escolar]

A lo largo de este informe, el modelo de biblioteca escolar —buscado e implantado— ha sido, en sí mismo, un ámbito de estudio. Hemos explorado cómo se exigía un cambio de modelo de biblioteca en un contexto social, cultural y tecnológico en transformación. Se han discutido las evoluciones que se demandan a la biblioteca escolar fruto de estos cambios y hemos analizado las formas particulares en que estas transformaciones se reconstruyen en las escuelas gallegas. Hemos querido acercarnos a los modos en que los centros y sus agentes se apropian de los modelos en transformación, los caminos recorridos en diferentes contextos y bajo diferentes condiciones. Finalmente, en las páginas que siguen analizaremos de forma sintética qué visión tiene la comunidad educativa acerca del presente y del futuro del modelo de biblioteca escolar, la manera en que los distintos agentes educativos los discuten, asumen o reconfiguran.

## Verbalizando colectivamente un modelo de biblioteca múltiple

En diversos momentos de este estudio se ha analizado el modelo de multi-biblioteca, es decir, la forma en que está siendo interiorizada la multiplicidad como rasgo definitorio de la biblioteca: multiplicidad de objetos culturales, de espacios, de actores en juego y de interacciones. En este apartado nos ha interesado destacar algunas verbalizaciones de la comunidad educativa de este modelo múltiple que no han sido recogidas previamente. Así, en la entrevista a una alumna egresada de un Instituto de Educación Secundaria surge una definición expresiva de la multiplicidad de la biblioteca, planteada como verbos o acciones adheridos a la palabra *biblioteca*: expresarte-biblioteca, ler-biblioteca, escribir-biblioteca, falar-biblioteca y descansar-biblioteca.

«Eu creo que neste instituto o concepto de biblioteca, claramente vai moitísimo máis lonxe dun lugar para ler ou un lugar para coller un libro. Entón, realmente é que ti, se necesitas expresarte-biblioteca, ler-biblioteca, escribir-biblioteca, falar-biblioteca e descansar-biblioteca, estar só, estar acompañado, pedir axuda, buscar no ordenador... O das tecnoloxías tamén, que non falamos diso. A verdade é que tamén xenial porque é que para buscar información está xenial. É que realmente... Non é unha indicación para min "- se queres ir a por un libro, está a biblioteca por alí. - Non, non. É que se queres facer moitísimas máis cousas, tamén podes á biblioteca». (Alumna egresada, Instituto de Educación Secundaria)

Por su parte, las familias, específicamente aquellas que han participado en el PLAMBE, manifiestan cómo la biblioteca se ha

convertido en un "espacio de convivencia" que va más allá de la lectura de libros e incluye "todo tipo de lectura".

«Madre 1: Bueno, pues es un espacio en el que puedes encontrar pues todo tipo de lectura y en el que si quieres también puedes sentarse a leer, o sea, que no sea solo para coger el libro, irte y tal, que sea también un espacio para relacionarte con otros lectores, o conocer...

Madre 2: Pues como aquí, que vemos películas, que se fai o programa de radio, faise aquí, non?». (Familias, Colegio Público Integrado)

Igualmente, los equipos directivos confluyen en esta idea. En este literal expresado por una directora se encuentra cierto eco del comentario de la estudiante egresada: habla de un "espacio multifuncional" que se expande hacia otros lugares del centro.

«Entón, ten que ser así un espazo multifuncional, que non funcione só como biblioteca. É que eu... A miña maneira de entender a biblioteca tampouco ten que ser un espazo físico, digamos, único. Pode estar... A biblioteca pode estar no pasillo nun momento dado. A biblioteca pode estar no patio, de feito. Empezamos a facer a biblioteca os xoves fora, de sacar un pequeno parque para que os nenos puideran facer lectura fora». (Directora, Educación Primaria)

Otra directora comenta la importancia de la implicación del conjunto del equipo educativo y de una concepción compartida alrededor del modelo:

«La sensación transmitida por la directora del centro es muy satisfactoria: máxima implicación, concepción compartida del modelo establecido, carácter integrador y firme, para sumar y

facilitar la labor y, finalmente, un gran entusiasmo». (Diario de campo de un Instituto de Educación Secundaria)

Entre el conjunto de verbalizaciones alrededor del modelo de biblioteca ha interesado reflejar varios testimonios de un centro que no pertenece al PLAMBE pero que le gustaría involucrarse en el futuro, lo que manifestó en las entrevistas. En la mayor parte de las verbalizaciones de este centro, la biblioteca deseada o futura se corresponde con el modelo que apoya el PLAMBE. Resulta de interés ver cómo convergen en esta visión profesores y profesoras, familias y la persona responsable. Una profesora habla de la importancia de las inteligencias múltiples:

«Yo veo igual que un poco el tema de las inteligencias múltiples, pues un pouco recoller todo, arte, música, lectura, matemática, todo con distintos medios...». (Profesora, Educación Primaria)

Otra docente de este mismo centro comenta la idea de “espacio multidisciplinar” y de la “biblioteca expandida” en diversos espacios del centro: «expandida, con zonas de lectura, por exemplo, nos

centros, non solo na biblio, nos corredores...». Otras voces de los profesores hablan de la conexión con lo que “está pasando fuera”, de un vínculo más estrecho con el entorno de proximidad:

«La biblioteca yo creo que va a ir en función de cómo va a evolucionar todo esto, porque la biblioteca va a tener que ser un reflejo de lo que está pasando fuera y aquí dentro, no sé, yo creo que pensaría en relacionarse mucho más con todo el entorno que tenemos cerca, no ser solamente biblioteca allí, sino como algo más compartido todavía. De salir más afuera». (Profesora, Educación Primaria)

Por último, la responsable de este mismo centro comenta cómo se ha ido ahormando una visión del claustro alrededor del modelo de biblioteca escolar y lo expresa como algo muy deseado («mataríamos por ter esto», refiriéndose al Espacio Creativo de una biblioteca PLAMBE):

«Eu penso que sí, que o modelo de bibliotecas escolares nestes 15 anos conseguíu montar moitas biblios... e neste centro, que efectivamente, ao mellor vamos tarde, pero si que creo...



conseguiu que no claustro, unha parte do profesorado tivera esa ilusión... por ese modelo de bibliotecas escolares...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

## El modelo de biblioteca como proyecto articulador

Otro punto de confluencia en los testimonios tiene que ver con dar sentido al proyecto de biblioteca como un proyecto articulador. Sobre su capacidad para transformar prácticas, se analizaron en capítulos precedentes varios testimonios que dan cuenta de las distintas formas de enseñar y aprender que promueve la biblioteca alrededor de las interacciones con información y medios, las metodologías de proyectos, las interacciones con nuevos artefactos o la integración de lo digital. Los distintos informantes se refieren a esta capacidad de influencia y a su papel articulador mediante diversos términos: “centro neurálgico”, “tronco” o “hilo conductor”.

Es destacable el hecho de que este discurso sea planteado explícitamente por docentes y familias, no solo por responsables de biblioteca. Las declaraciones de algunos profesores alrededor de la multiplicidad de actividades (incluso comer, entendido como “momento de convivencia”) y de su configuración como “centro neurálgico”:

«Hai moita variedade. Se utiliza para obradoiros. Se utiliza incluso como vínculo para o profesorado para facer reunións porque é un lugar moi agradable. Utilizámolo para os Clubes de lectura, para facer as nosas... Incluso para xantar alí, aínda que nas bibliotecas non se come. Pero se come e despois se recolle e tamén é un momento de convivencias. [...] Cando facemos as sesións de cine, é o sitio máis agradable para facelo. Entón é como o centro neurálgico de todo o centro, pero para montóns

de cousas. As reunións dos pais están moito mellor na biblioteca que nun aula porque tes as cadeiras axeitadas, porque tes unha pantalla... Porque tes un montón de cousas que...». (Profesora, Centro Público Integrado)

De igual modo, en el grupo focal con familias se refirieron a la biblioteca como tronco, incluso durante la sesión hicieron una representación gráfica de un bloque central del que salen y se diversifican varias ramas:

«NAI 2: Hombre, la biblioteca es muy importante.  
NAI 1: Sen ela non poderíase realizar a maioría.  
NAI 2: Claro, por mucha voluntad que...  
NAI 3: É como o centro de moitas das actividades, é que sen ela...  
NAI 2: Exactamente, claro.  
NAI 1: É que sen a biblioteca non se podería facer.  
NAI 2: Por mucha voluntad que...  
NAI 3: É como o tronco do que saen as ramas das distintas actividades.  
NAI 2: Claro.  
NAI 1: Sempre aquí».

En el diario de campo de otro centro de Educación Primaria, se indica de nuevo la idea de “columna vertebral”: «E. define la biblioteca como columna vertebral del centro, como espacio de conocimiento y no [solo] de lectura. R. complementa su aportación con la referencia a un punto de encuentro, un espacio para desarrollar la creatividad con distintos rincones».

## Vacilaciones alrededor del modelo en el imaginario de estudiantes y docentes

En los testimonios también hay huella de procesos inacabados y límites en relación al modelo de biblioteca asumido por la comunidad educativa. A lo largo del informe se han identificado numerosos testimonios que dan cuenta de esa convergencia en torno a un



modelo común: responsables, profesores estrechamente vinculados a la biblioteca e incluso docentes que colaboran en distinto grado, estudiantes, alumnos egresados, equipos directivos, familias... Pero hay discursos alrededor del modelo de biblioteca que plantean vacilaciones, específicamente de informantes que no han estado implicados en el PLAMBE.

En este informe se han seleccionado dos cuestiones relevantes para la discusión de procesos inacabados en la conceptualización de la multi-biblioteca. Por una parte, estudiantes que, en sus declaraciones, no terminan de integrar como proyecto unificado la biblioteca cuando esta se despliega hacia distintos espacios o cuando las propuestas no solo están vinculadas a la lectura literaria, es decir, en situaciones que no se corresponden con un imaginario "clásico" de biblioteca. En uno de los grupos focales de estudiantes de un Centro Público Integrado se habló sobre la frecuencia de visitas a la biblioteca, ante lo que los estudiantes dijeron no ir con mucha frecuencia y no hacerlo porque «es una biblioteca»:

«MODERADORA: Iso está interesante. E os que non ides moito, por que non ides a biblioteca? Que é o que non vos atrapa deste biblioteca?

ALUMNA 2: No es que sea esta biblioteca, yo creo eh.

ALUMNA 3: Es porque es una biblioteca (Risas)».

Más adelante, en el mismo grupo de discusión, surgió una conversación sobre el rincón de juegos al que dicen acudir «casi todos los recreos». La moderadora les advirtió sobre que ese espacio no parecen percibirlo como parte de la biblioteca (el imaginario de biblioteca como espacio de libros y lectura prevalece).

«MODERADORA: E o espazo creativo. Coñeces os espazos creativos da biblioteca? Non están todos la biblioteca.

ALUMNA 3: El recuncho este de los juegos.

MODERADORA: O recuncho de xogos tendes, o empregades?

TODOS/AS: Si (Afirman á vez).

MODERADORA: E que facedes?

ALUMNA 3: Jugar.

ALUMNA 4: Estamos en casi todos los recreos.

MODERADORA: Ah, o sea, que o empregades bastante.

ALUMNA 2: Si.

MODERADORA: Pois iso é parte da biblioteca. Así que cando digo se vades á biblioteca, iso é parte da biblioteca.

ALUMNA 2: Pues entonces todos los días

TODOS/AS: Todos los días (Afirman á vez) (Risas)».

En el diario de campo de la estancia en ese mismo centro, se recogen impresiones semejantes: «El alumnado de 4º de ESO se mostró muy participativo y activo, aunque la mayoría señaló no visitar apenas la biblioteca escolar, la ven más para Educación Primaria. Por otra parte, los estudiantes no tenían claro, por ejemplo, que el Club de cine o el rincón de lectura informal y de juegos formase parte de la biblioteca, actividades y espacios que frecuentan con asiduidad. Tampoco eran conocedores de la posibilidad de acceder de forma autónoma al jardín de la biblioteca, espacio que parece llamarles la atención».

Otra profesora comparte sus reflexiones sobre esta idea de cómo en el imaginario de algunos alumnos prevalece que “la biblioteca es para leer”:

«Yo creo que ellos [los alumnos] aún están con la definición de biblioteca que alberga material, donde yo voy, lo leo y lo interiorizo. Entonces claro, como nosotros pensamos en otro tipo de biblioteca, ellos aún están con ese modelo, como, y ahora me

voy a concentrar sí yo vengo aquí a leer nada más, pero ellos ahora se van a dar cuenta, porque, por ejemplo, esa exposición en la otra no se hacía, entonces ellos tienen que saber y dar ese paso de decir no, es que yo hoy vengo y puedo leer eso que está ahí, esa exposición, ese trabajo, veo lo que hicieron los demás y lo que nosotros hicimos. Entonces en ese camino ellos son clave, aún están ahí como muy mediatizados, la biblioteca es para leer». (Profesora, Educación Primaria)

Alrededor de las vacilaciones en torno al modelo de biblioteca, analizaremos otro caso, el de un Colegio Público Integrado no perteneciente al PLAMBE, en el que tuvo lugar una conversación con encuentros y desencuentros sobre el modelo de biblioteca escolar múltiple. Al inicio de la conversación, en el grupo focal de profesoras, se solicitó su opinión sobre que la biblioteca incorporase nuevos artefactos como las impresoras 3D. La reacción inicial fue «eu penso que son cousas diferentes. [...] Hai que tener coidado con iso, non se converte num sitio de encontro, nunha ludoteca». La conversación avanzó y las posturas también, poniendo el foco en la dificultad de acoger distinto tipo de iniciativas en un espacio pequeño como el que tienen: «Eu entendo que ten que haber un sitio de encontro, pero o problema é que num sitio tan pequeno...». La moderadora preguntó si conocían los *Espacios creativos* de otras bibliotecas, la conversión de la biblioteca en un multiespacio donde puedan hacerse actividades muy distintas (“leer, coser, collage, impresión 3D...”). La reacción fue inmediata por parte de una segunda profesora: «Outro concepto diferente”, a la que se sumó una tercera: «Habitualmente temos asociado biblioteca a libros, vas, estás en silencio e lees o libro. Para facer este tipo de mecánicas creo que hay que darle una volta á biblioteca. [...] Eu noto en bibliotecas públicas ás que vou que hay zonas de estudo e silencio e

zonas de trabajo». La profesora que comprendió que se trataba de “otro concepto”, añadió: «Sería más atractivo para eles. [...] E estarían más implicados no que fan” y volvió sobre esta idea: «O seu mundo é diferente, é un mundo totalmente diferente». Otra de las profesoras intervino: «Asumo a responsabilidade, non sei como facelo». Al finalizar el grupo focal, se planteó una pregunta sobre el futuro: «¿crees que la biblioteca va a desaparecer porque será reemplazada por plataformas digitales?» Las reacciones de estas mismas profesoras destacaban que la biblioteca viraría hacia otro concepto: «Creo que va a evolucionar a otro concepto». Y al preguntar de nuevo por el futuro de su biblioteca citaron actividades y tecnologías que precisamente habían sido nombradas al comienzo de la conversación y rechazadas en el marco de la biblioteca. El cierre de la conversación abre cierta perspectiva para la redefinición de esa biblioteca en el futuro.

## Futuros para la biblioteca escolar

La conversación sobre los futuros de la biblioteca estuvo presente en todas las entrevistas y grupos focales. En el estudio interesaba cruzar sus puntos de vista y en el conjunto de declaraciones se ha ido conformando un discurso alrededor de cinco temas:

- La biblioteca como espacio de conocimiento y como proyecto social.
- La digitalización de la biblioteca.
- La hibridación papel/digital y la permanencia del libro en soporte papel.
- La importancia del espacio físico y su transformación.
- La diversificación.



Un primer conjunto de testimonios destaca la visión de futuro de la biblioteca como espacio de acceso al conocimiento y llama la atención sobre la dimensión social, interactiva: “lugar para compartir, poner en común, centro de relaciones”.

«Eu vexo a biblioteca de futuro como un centro de recursos, un centro onde compartir, un centro onde poñer en común, un centro donde acceder ao coñecemento, non centro de coñecemento, senón, como recurso para acceder ao coñecemento, pero non só como eso, senón tamén en no persoal, no fomento das relación, como un centro de relacións...». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Esta visión no solo es compartida por las personas responsables de la biblioteca, algunas familias se identifican con ese futuro de la biblioteca centrado en el conocimiento. En un grupo focal, una

madre refuerza esta idea de futuro, que identifica con la evolución que se están llevando a cabo actualmente en su colegio.

«Eu creo que moi similar á que estamos pasando aquí ao final, creo que cada vez máis a forma de adquirir coñecemento está cambiando, está pasando dos libros a outros dispositivos, a outras formas... E ao final creo que eso que se vai a acabar integrando na biblioteca porque casi asociamos biblioteca-lectura, pero biblioteca de siempre foi asociado ao coñecemento, as fontes de coñecemento terán que estar na biblioteca, o sea, as formas que sean, que sabe dios o que nos espera. Bueno creo que a evolución está sendo boa, a min paréceme boa». (Madre, Educación Primaria)

El segundo bloque de testimonios tiene que ver con la integración de las tecnologías (más tecnología, más máquinas, más dispositivos) e incluso ejemplos de dispositivos: *bots*, gafas de realidad aumentada, audiolibros, libro electrónico, mesas flotantes, gravedad cero, pantallas gigantes, consolas por todos los sitios... Los estudiantes inciden en este aspecto: «súper digital [...] imagino que toda novedad que teñamos tecnolóxica terémola na biblioteca». En ese ejercicio de imaginar dispositivos, se aportan varias ideas en un grupo focal de adolescentes de un Centro Público Integrado:

«ALUMNO 1: Más adaptada a la tecnología (Risas).  
 TODOS/AS: Sí (Afirman á vez).  
 ALUMNA 4: Sí, me lo imagino como con los ordenadores cambiados, como más comfortable, cosas así.  
 ALUMNA 1: Libros.  
 ALUMNA 4: Yo creo que con tablets que tengan libros descargados.  
 ALUMNA 3: Yo me imagino un holograma ahí que te vaya contando, pues aquí tenemos la sección de no sé qué, aquí la de

no sé cuánto.

ALUMNA 2: Bueno, 10 años, en 10 años no creo que pase eso.

ALUMNA 3: Bueno, la tecnología puede evolucionar mucho».

En las conversaciones con estudiantes alrededor de la tecnología surgió el deseo de persistencia de (y a veces preferencia por) el papel en la lectura literaria. En este otro grupo focal de adolescentes surgió la discusión sobre hasta qué punto la tecnología va a desplazar a los libros, se habló de sus preferencias de soporte y sobre el precio del libro en uno u otro formato:

«ALUMNA 4: Sí, una cosa... una cosa parecida a la de L. Va a haber más tecnología y se va a dejar como, quizás más apartado lo que vienen siendo los libros.

ALUMNA 2: Aunque eso tampoco está tan guay, ¿no? Porque no es lo mismo leer digitalmente que leer un libro...

ALUMNA 5: Sí, ahí porque...

ALUMNA 2: ... las páginas... o leer cuando es nuevo y no sé.

MODERADORA: Os gusta o libro en papel?

ALUMNA 2: Y huele bien.

ALUMNA 4: Sí.

MODERADORA: Moito vos gusta o libro en papel.

ALUMNA 1: Demasiado.

ALUMNA 2: Sí, a mí me gusta más.

ALUMNA 4: A ver, lo que pasa es que es lo que dijo L. antes, que están un poco caros entonces, no es que estén caro individual, si no que claro, cuando te quieres comprar algo lo puedes leer digital.

ALUMNA 2: 19€. Es como 19€ o gratis.

ALUMNO 1: Por ejemplo, en la tablet puedes tener un montón».

Siguiendo con las preferencias por el papel, otro grupo de adolescentes en un Instituto de Educación Secundaria opina en esta misma dirección.

«MODERADOR: E formato... é libro físico, ebook?  
 TODAS/OS: Físico.  
 MODERADORA: Sempre físico...  
 MODERADOR: Gústavos máis?  
 ALUMNA 3: Físico, pero moitas veces ebook porque é máis barato e ocupa menos.  
 MODERADOR: Pero se tiveras que elixir?  
 ALUMNA 3: Físico».

Y un grupo más de chicos y chicas mantiene esta discusión sobre hasta qué punto lo digital desplazará definitivamente el soporte físico del libro:

«MODERADOR: En formato papel.  
 ALUMNO 1: Cada vez menos.  
 ALUMNA 2: Si, cada vez menos...  
 MODERADOR: Si? Credes que vai ter... que vai ter ese impacto? Vós mirades ao redor de que hai ese impacto... de que vai desaparecendo o libro impreso?  
 ALUMNO 1: O sea... pouco a pouco. Tampouco todo de golpe. Pero... eu creo que... nun futuro... cada vez vai haber menos.  
 ALUMNA 1: A ver, hai... se se sigue descubriendo para que a tecnoloxía sexa accesible para todo o mundo, si. Aunque agora é bastante accesible, pero... se é moi cara, non creo que... poidan quitar o libro completamente. Aínda que pasen 20 ou 30 anos».

El mantenimiento del soporte papel en la biblioteca se formula también como un deseo por parte de las familias: «Ojalá que sigan los libros», afirma una madre. Y continúa: «Meterles pues también lo

de los libros, y sí, también las tecnologías porque vamos hacia el futuro y la tecnología está ahí».

Un director de un colegio de Educación Primaria opina algo semejante: «E engadindo ao mellor... apartados, espazos de... con outras tecnoloxías... e outras cousas que se inventarán... pero... sempre vai a haber un espacio para o libro... libro». Por su parte, una responsable de biblioteca habla sobre estar atentos a que el papel no pierda su sitio: «temos que estar tamén todos moi atentos... a que o papel non perda o seu sitio... porque o papel ten que seguir sendo importante».

En la conversación alrededor de los libros y los soportes en la biblioteca, una bibliotecaria municipal plantea la posibilidad de una biblioteca “casi sin libros” pero advierte que quizá se incorporen otro tipo de libros: «Me imagino la biblioteca casi sin libros, o sea, sinceramente, eh, o sea, el libro físico sí, pues libros muy chulos [...]». Por su parte, una profesora de un Instituto de Educación Secundaria afina esta idea del tipo de libros que se imagina en la biblioteca del futuro: «Penso que habera máis libros e menos de ler, de ler, porque tendremos o *ebook*, o sea, non virán os nenos á biblioteca a buscar o *Lazarillo de Tormes*, penso. Pero vai a haber máis dedoutro xeito, de ver, de tocar, de mirar, de buscar, de experimentar... Propostas máis artísticas. Penso que vai por aí o futuro do libro, pero non teño nin idea... pero gustaríame que tivera libros aínda. Penso que... eso non ten que desaparecer. E o papel é o artista, pensó».

Otro tema que surgió alrededor de los futuros de la biblioteca fue la persistencia del espacio físico, transformado y adaptado a nuevos usos: “espacios abiertos y más dinámicos”, “espacios empleados de manera más libre”. La directora de un colegio de Educación Primaria



apunta hacia lo digital, lo audiovisual, la experimentación como futuros, y a cómo estos cambios pasan por las arquitecturas de los edificios. Emplea una metáfora interesante en la idea de reconvertir los espacios educativos en algo parecido a las cocinas modernas donde todo está a la vista:

«Xa estou pensando na biblioteca, no propio edificio en se, penso que teñen que cambiar os edificios educativos. Empezar a aliñar paredes, paneles. Todo moito máis dinámico, digamos. Ti podes estar vendo. Como as cociñas de hoxe en día. Mira, que bo exemplo. As cociñas de agora, destas de deseño onde ti ves a cociña e ves o que están facendo, pois eu penso que a educación vai a ir por aí. Penso, ademais, que existen xa centros».  
(Directora, Educación Primaria)

Las familias concuerdan con la idea de que el espacio de la biblioteca es importante como «punto de encuentro en el cole [...]». Ese lugar de encuentro tiene que ser la biblioteca». Por su parte, en un grupo focal de profesores se habló en esta misma dirección, destacando la idea de espacio integrado y abierto: «Yo creo que van a ser espacios abiertos, mucho más dinámicos, [...] seguirá tal cual, pero sí, como un espacio integrado y abierto a compartir saberes».

En ese futuro imaginado, el espacio de la biblioteca tendría que apoyar los cambios por venir. En opinión de la responsable de la biblioteca de un colegio de Educación Primaria: «quero pensar que a escola do futuro serán laboratorios de aprendizaxe... entonces, en ese sentido, a biblioteca escolar ten que ofrecer os espacios... os espacios para poder facer esto...».

Muchos de los testimonios hacen referencia a procesos de transformación y a cómo se enmarca el futuro en ese esfuerzo

colectivo de cambio. Una estudiante egresada, con la que se mantuvo una entrevista muy completa alrededor del presente y el futuro de la biblioteca, transmite la satisfacción con la modernización que se ha llevado a cabo en los últimos años e imagina que este nuevo espacio, «por mucho tiempo, será la biblioteca del futuro».

Queremos finalizar el análisis de este flujo de palabras alrededor de los futuros con dos testimonios que dan la voz a dos responsables de biblioteca, que durante estos años han liderado transformaciones conceptuales y materiales muy relevantes. Una de ellas habla de la importancia de que se continúe este trabajo con la idea de siempre “ir por delante”, de mirar más allá del presente inmediato y estar abiertos al cambio. Habla de las “formas” cambiantes y del “fondo” o modelo, que considera será más estable y tienen bien asumido.

«Todos os cambios e as melloras son tan recentes, que eu creo que o que si as personas que continúen con este traballo, a miña recomendación é que hai sempre que ir por diante, hai que estar moi atentos a todo, e hai que ir por diante. [...] Entonces, nós temos que estar absolutamente atentos e sempre dispostos a cambiar, a cambiar as formas, porque o fondo eu creo que o temos moi ben agarrado». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

Las últimas palabras son para otra responsable, en las que expresa el deseo de que la biblioteca sea un espacio al que se vaya por voluntad propia, un lugar de arte, de investigación, de ciencia, de creación... Piensa que la biblioteca del futuro quizá deje de ser un espacio: se abrirá material y simbólicamente, la biblioteca será ubicua, la biblioteca “será todo”.

«Bueno, que fose un espazo dinámico, que quixesen vir por vontade propia, e os profes igual, que viñesen non porque nós lles organicemos unha actividade, senón porque eles queren vir cos nenos e síntanse un nivel co outro e que sexa un espazo de arte, de investigación de ciencia, de creación, de tecnoloxía, e niso estamos agora, eu intento pensar como vamos a estar en 20 anos tal e como cambia o mundo, hai veces que pensó: pois non haberá biblioteca, a biblioteca ocupará todo. Porque a transformación, se o pensamos, foi realmente brutal». (Responsable de biblioteca, Educación Primaria)

# La estancia en las bibliotecas: el valor de visibilizar y compartir el contexto

[Este texto ha sido elaborado por el equipo de trabajo en campo y está planteado como reflexión conjunta tras su estancia de una semana en cada centro educativo que formó parte de la investigación. El equipo estuvo compuesto por Almudena Alonso-Ferreiro, María Zabalza Cerdeiriña, Julio C. Abalde, Paola Guimeráns, Ana Alén y Sandra Fernández]

Cada centro, cada escuela, cada biblioteca escolar es una construcción social, caracterizada por su contexto, condiciones y circunstancias.

En estas particularidades nos sumergimos el equipo de trabajo en campo, en las escuelas y en sus bibliotecas, reflejo de una realidad viva, dinámica, cambiante.

Nos embarcamos en una experiencia etnográfica, con permanencia honda y profunda en los centros, compartiendo, conviviendo, conversando, aprendiendo; en definitiva, vivenciando la realidad de cada escuela durante una semana. Esta presencia en las escuelas y bibliotecas nos permitió capturar múltiples miradas de la realidad, que favorecen la composición de una escena más comprensiva, compleja, integrada; construyendo conocimiento por impregnación (Rockwell y Ezpeleta, 2003).

La etnografía es una opción privilegiada. Ayuda a comprender las prácticas escolares, la vida cotidiana que transforma la experiencia escolar, permitiendo captar sus particularidades. Observar y vivenciar la cotidianidad de la biblioteca escolar, los procesos sociales y prácticas culturales (Rockwell, 2008). Acercarnos a las bibliotecas escolares de esta forma permite ir más allá de las prácticas declaradas, documentando desde múltiples perspectivas y miradas la realidad de las prácticas educativas en contexto.

El valor más destacable de la experiencia reside en la respuesta de los centros y su rol como expertas en la materia de Bibliotecas Escolares. Las investigadoras de campo no fuimos más que intermediarias en este proceso de visibilización, de narrar las prácticas que suceden de forma cotidiana en las bibliotecas escolares. Los equipos de las escuelas nos acogieron orgullosos como parte de los mismos, sin dudar en compartir espacios, tiempos, experiencias... abiertamente, sin limitaciones, sin condiciones. Tuvimos la posibilidad de vivenciar las prácticas cotidianas compartidas por los centros, la oportunidad de documentar la vida de las bibliotecas escolares y que pueda extrapolarse a otros contextos, en una visión desde fuera y dentro al mismo tiempo, lo que nos permite visibilizar puntos fuertes que puedan llevar estas prácticas a otros lugares, o detectar pequeñas

debilidades que puedan suplir con las iniciativas o acciones que están realizando las compañeras de otros centros.

El estudio se consolidó como una oportunidad de colaborar y aprender, tendiendo puentes entre la academia y la práctica, lejos de la tradicional ruptura y desconexión entre ambas, poniendo el foco en lo fundamental: las personas que hacen posibles las bibliotecas escolares, de las que aprender en aras de mejorar la calidad educativa; y a las que quizás, alguna vez, podamos aportar algo.



El trabajo nos permitió estar presentes en múltiples realidades, lo que hace más fácil compartir toda la información y extrapolar determinadas prácticas; pues el contexto es fundamental, y cosas que funcionan en un centro pueden no funcionar en otros, pero cuantas más buenas prácticas acumulemos de diferentes centros, más posibilidades habrá de que eso sea transferido a otros lugares, de facilitar el intercambio de experiencias (Zabalza, 2012), que puede promover la mejora de la docencia, prácticas y organización de una biblioteca escolar.

Las buenas prácticas, en el sentido que señala Zabalza (2012) hacen referencia a las cosas que se están haciendo, reales, que están funcionando bien en contextos específicos y bajo determinadas condiciones. Prácticas en acción, situadas, que evidencian una biblioteca viva, dinámica, en transformación e inclusiva, donde la diversidad se erige como valor. Visibilizarlas es fundamental para que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones, como punto de referencia para avanzar. Buenas prácticas que comparten un conjunto de sinergias, que es importante compartir y visibilizar, pero también se componen de condiciones contextuales del entorno concreto en el que se desarrollan; una construcción local de gran valor.

Las prácticas vivenciadas evidencian procesos de mejora e innovación que están ocurriendo desde y en las bibliotecas escolares de estos centros, así como la satisfacción de la comunidad educativa y el impacto social de las acciones desarrolladas. Las bibliotecas escolares implican a toda la comunidad educativa, se caracterizan por equipos colaboradores, facilitadores, implicados, comprometidos, organizados y coordinados, donde caben todas: alumnado, profesorado, comunidad educativa (familias, personal de conserjería, etc.).

En este momento histórico en el que se le demandan a la educación múltiples cambios, las buenas prácticas recogidas cumplen esa misión transformadora (Zabalza, 2012), en una biblioteca en permanente transformación. El PLAMBE representa la incorporación de estas transformaciones que se demandan (competencias, inclusión, encuentros, comunidades de intereses dentro y fuera de la escuela, nuevos lenguajes, etc.). De algún modo las experiencias de las bibliotecas escolares responden a todo esto, a las transformaciones de la educación. Búsqueda de caminos para reinventarse, creación de espacios para dar respuesta a las necesidades y demandas, colaboración y participación para incluir a todas. La biblioteca escolar, en el marco del PLAMBE, parece erigirse como un espacio (en sentido amplio) para conjugar estas transformaciones y desenvolver las alfabetizaciones múltiples.

Las vivencias compartidas nos enseñaron múltiples realidades; cada centro educativo, cada biblioteca escolar, revela su identidad, con prácticas únicas y singulares. Mostrándonos los saberes y la cultura de cada grupo concreto, permitiéndonos captar sus peculiaridades, contribuyendo a generar conocimiento que pueda ser transferido a otras instituciones educativas.

Esta transferencia tan necesaria implica que cada quien reconstruya su propia experiencia teniendo en cuenta el contexto y situación del propio centro. Tarea nada asequible sin el apoyo y acompañamiento, sentido en el que se destaca como fundamental el proyecto realizado. La permanencia prolongada, durante una semana, en los centros educativos y sus bibliotecas, conviviendo con la comunidad educativa, aprendiendo de y con ella, evidenció una necesidad para que la transferencia se pueda convertir en realidad. El trabajo en grupo, las conversaciones, la reflexión conjunta durante nuestra estancia, permitió superar lo puntual de la formación de un Grupo de

Trabajo o de una conferencia en un Encuentro, además de adentrarse en el contexto, quien condiciona y es condicionado por las acciones desarrolladas.

Queremos, para finalizar, compartir el aprendizaje que nos parece más valioso para los centros educativos y también para la Administración. Si bien, observar, analizar, recoger, visibilizar y compartir buenas prácticas es fundamental, pues para los primeros se establecen como modelos y para la segunda sirve de referente para el desarrollo de políticas educativas; para que estas buenas prácticas puedan transferirse a otros contextos parece fundamental el acompañamiento. Nutrir la red existente, en la que se evidencia una relación estrecha con la Asesoría, e ir generando un banco de buenas prácticas en las que puedan irse integrando otros centros desde ellos mismos, en una relación experto-experto. Una persona de un centro experta en bibliotecas escolares y otra, de otro centro, experta en su contexto, que puedan reflexionar, compartir y responder a "¿cómo hacemos esto?". No necesitamos grandes expertos de fuera, sino que contamos con fantásticas expertas en los centros, que desde dentro pueden contribuir a que se produzcan mejores cambios y mejoras. Necesitamos para eso liberación horaria, que las expertas de dentro puedan ir a otros centros y que vengan las personas de otros centros, a compartir, a enriquecerse mutuamente. Vernos, compartir en contexto, aprender de las compañeras en la acción, reflexionar conjuntamente. Unas estancias pedagógicas, al estilo de lo vivenciado por nosotras, que permita momentos de intercambio reales, germen de aprendizaje y oportunidad de transformación.

Visibilizar, documentar y poder compartir análisis, reflexión sobre la práctica, sobre lo que se hace, sobre las posibilidades de adaptación a un contexto concreto, sobre el sentido pedagógico de esa

transferencia, compartir reflexiones sobre la visión y concepción de biblioteca escolar.

Esta experiencia nos ofreció espacios de reflexión compartidos, acercarnos a bibliotecas escolares vivas, cotidianas, dinámicas, transformadoras, donde pudimos observar prácticas situadas increíbles, pero también nos dio la oportunidad de observar las dificultades que emergen en el día a día y cómo los equipos las gestionan y solucionan, y creemos que todo esto es de gran relevancia para que se produzca una transferencia real.





# Trazos de futuro

# Trazos de futuro

Pensar sobre el futuro tiene que ver, en parte, con dar un sentido al presente, disponer de una mirada crítica acerca de las trayectorias, los logros, las dificultades y los temas pendientes. Discutir sobre futuros posibles para las políticas públicas de bibliotecas escolares en Galicia, en el marco de este estudio, nos lleva a reconsiderar los cinco temas principales que han sido objeto de reflexión:

- La discusión acerca del modelo de biblioteca en un contexto en transformación.
- El análisis de las políticas públicas para la implantación del nuevo modelo de biblioteca.
- Las formas particulares de apropiación de los cambios en relación a la lectura y las bibliotecas por parte de los diferentes actores educativos.
- La capacidad de los centros educativos para generar proyectos de transformación en torno al nuevo modelo de biblioteca.
- La configuración de la red resultante alrededor de la lectura y las bibliotecas.

## Claves del presente mirando al futuro

### La discusión acerca del modelo de biblioteca escolar en un contexto en transformación

A lo largo del informe se habla de un modelo de biblioteca transformado, fruto de la digitalización de la cultura, donde se han operado cambios en los soportes y las formas de lectura, en la noción misma de lector, en las colecciones y los espacios de lectura, y en la estabilidad/perdurabilidad de las bibliotecas. En este entramado se defiende el trabajo pedagógico de la biblioteca escolar como lugar de encuentro entre la cultura letrada impresa y los nuevos soportes y modos de leer, y se reclaman funciones específicas para la biblioteca como nodo relevante en las redes de conocimiento, como espacio de encuentro cultural abierto a mundos y áreas muy diversas (arte, tecnología, ciencia...), como lugar de encuentro con otras personas, como proyecto de formación del profesorado y de nexos con redes colaborativas. Se ha discutido específicamente la dimensión social de la biblioteca y los factores que pueden aumentar su impacto: la inclusión, la participación, la democratización del acceso y de la disponibilidad. A partir de estas ideas centrales, se han analizado las formas particulares en que el Programa de bibliotecas escolares de Galicia ha articulado un discurso alrededor del nuevo modelo de biblioteca escolar organizado en tres ejes —Lectura, Información y Aprendizaje—, así como las implicaciones de la transición, a lo largo de los años, de un centro de recursos para el aprendizaje hacia un laboratorio creativo de aprendizajes. El reto de la modernización de la biblioteca escolar se inscribe en un contexto cambiante. Asumir objetivos *de transformación* en un contexto *en transformación* constituye en sí mismo un desafío para el futuro.

### El análisis de las políticas públicas para la implantación del modelo de biblioteca

El documento analiza cómo la implantación del modelo de biblioteca escolar en Galicia se ha apoyado en estrategias tales como la formación, los programas específicos, las convocatorias de apoyo a proyectos diseñados por las escuelas, los materiales y las orientaciones, entre otras. Ha interesado analizar la manera en que, por medio de las distintas estrategias, se hace viable y se dinamiza el nuevo modelo de biblioteca escolar. Por ejemplo, en qué modo los itinerarios formativos y los cursos celebrados durante quince años han considerado el modelo transformado y han contribuido a la discusión alrededor de temas clave como las redefiniciones de la lectura, las nuevas ecologías de la información y los medios, o la exploración y la creación como foco de la biblioteca.

En este capítulo final interesa destacar tres rasgos fundamentales del marco de implantación por sus implicaciones para el futuro. En primer lugar, el esquema general de implantación, que hemos denominado *dual*, incluye acciones intensivas en un grupo de centros (centros PLAMBE) y extensivas en todos los centros educativos de Galicia. Un modelo de estas características ha permitido obtener resultados positivos en la generalidad de centros gallegos (por ejemplo, en la diversificación de las prácticas de lectura o en las metodologías de proyectos), junto con transformaciones más profundas en un subconjunto de centros, que a su vez permiten probar y evaluar avances antes de su generalización (por ejemplo, en la arquitectura de los espacios, en la integración de artefactos digitales, en la incorporación del espacio creativo o de la radio).

En segundo término, la atención a los centros PLAMBE ha seguido un esquema *incremental* que implica que las acciones intensivas en estos centros no se plantean como proyectos piloto por uno o dos años, lo que debilitaría notablemente la perdurabilidad de resultados, sino como programas sostenidos en el tiempo que permiten consolidar y avanzar progresivamente en las transformaciones.

En tercer y último lugar, el modelo de implantación se basa en un esquema compartido para todos los niveles educativos y tipos de centro (Infantil, Primaria, Secundaria, Colegios Rurales Agrupados, Colegios Públicos Integrados...), lo que ha generado un espacio común de interacciones y experiencias que se ha desvelado clave. El hecho de que las personas involucradas en el proyecto compartan un marco conceptual y metodológico semejante supone una ventaja en la creación de una comunidad de práctica enriquecida por la diversidad de concreciones y contextos. No es frecuente, en los programas educativos, lograr la interacción creativa entre, por ejemplo, centros de Educación Primaria y de Secundaria, o entre profesorado de áreas distintas, como Ciencias, Música y Matemáticas, lo que ha sido un logro relevante del Programa de bibliotecas escolares, que se deberá proyectar hacia los próximos años.

### Las formas particulares de apropiación de los cambios en relación a la lectura y las bibliotecas por parte de los diferentes actores educativos

Las páginas precedentes contienen un análisis de los imaginarios, esto es, de las concepciones y las prácticas que informan los distintos actores en juego (estudiantes, docentes, responsables), en cuanto a su perfil de consumos culturales, a las concepciones y los afectos hacia la lectura, a los usos y las mejoras de la biblioteca. De

los datos obtenidos, interesa destacar dos asuntos que pueden colaborar a una mirada hacia el futuro. Por un lado, la adhesión al ideario de las bibliotecas escolares es mayor entre los responsables y los docentes que entre los estudiantes. Esta coincidencia en la visión sobre la biblioteca muestra la cercanía de las respuestas de responsables y profesores en un número destacable de ítems, probablemente debida al uso habitual de los materiales y orientaciones difundidos por el Programa y por la participación en la formación y en los encuentros profesionales (recordemos que el 85% y el 58% de los responsables y de los profesores, respectivamente, dijeron haber recibido formación específica). En todo caso, el patrón de respuesta no es unívoco y plantea visiones no siempre concordantes. En las respuestas de los estudiantes se muestran más vacilaciones: hay rastro de una concepción de la biblioteca preferentemente como espacio de libros y de lectura, pero en otros datos de uso, testimonios y representaciones visuales se manifiesta una visión más cercana a la multi-biblioteca.

Por otro lado, en las respuestas de los estudiantes se plantean diferencias destacables entre Educación Primaria y Educación Secundaria: en todos los usos analizados (lectura literaria; estudio, investigación y conocimiento; creación y exploración; encuentro, desconexión y juego) los alumnos y las alumnas de Educación Primaria dicen ir con más frecuencia a la biblioteca. En el análisis comparado de los datos obtenidos en Galicia con las medias obtenidas en 2011 en España (Miret, Baró, Mañá y Vellosillo, 2011), es muy destacable el hecho de que todas las dinámicas consideradas presentan un crecimiento muy significativo en Galicia; crecen más en Secundaria que en Primaria, pero comparativamente siguen teniendo más presencia en Primaria que en Secundaria. Estas tendencias y diferencias sugieren, a su vez, criterios de actuación para el futuro.

## La capacidad de las escuelas para generar proyectos de transformación en torno al nuevo modelo de biblioteca

Otro eje de estudio ha sido conocer en profundidad las formas en que se dinamizan las bibliotecas en las escuelas. La estancia durante una semana en cada uno de los ocho centros implicados en la investigación ha permitido adentrarse en las diversas maneras en que cobra forma la biblioteca, tomando como referencia ocho dimensiones: la disponibilidad material, el ambiente y los cuidados; la movilización de prácticas alrededor de la lectura y el conocimiento; las comunidades de intereses y la inclusión; los vínculos y afectos alrededor de la biblioteca; la articulación de decisiones para el funcionamiento y la gestión; el funcionamiento en red; las trayectorias y transformaciones en el tiempo; las percepciones alrededor del presente y del futuro del modelo de biblioteca escolar. En este capítulo final interesa destacar cómo en varias de estas dimensiones se observan diferencias notables entre los centros que han participado en el PLAMBE y los que no lo han hecho, en particular en las condiciones materiales de la biblioteca, en los espacios y la suma de objetos tecnológicos, en la diversidad de dinámicas que han sido capaces de desplegar, en la adhesión al proyecto de multi-biblioteca, y en las redes de trabajo y equipos de apoyo. La participación en el PLAMBE genera unas condiciones particulares que hacen posibles transformaciones más profundas en la biblioteca, así como una mayor implicación del equipo educativo, incluido el equipo directivo. Los apoyos de todo tipo —económicos, operativos y pedagógicos— se muestran claves para generar procesos duraderos.

## La red de centros resultante alrededor de la lectura y las bibliotecas

El resultado de las actuaciones durante más de quince años ha sido la configuración de una red colaborativa. El informe analiza las formas particulares en que los distintos centros, en función de sus características, prioridades y proyectos, se vinculan a las diversas dinámicas en juego (clubes de lectura, hora de ler, proyectos de investigación, voluntariado en la biblioteca, biblioteca inclusiva...), de modo que puedan avanzar a partir de sus realidades. Algunas características relevantes de la configuración de la red merecen tenerse en cuenta en la discusión acerca de su sostenibilidad en el futuro: en primer término, la asimetría que se dibuja por la pertenencia o no al PLAMBE y, a su vez, por la participación en unas u otras iniciativas en función de las prioridades y de la situación de cada escuela; en segundo lugar, la centralidad del nodo que constituye la Asesoría, donde se toman las decisiones de diseño, dinamización y seguimiento del Programa; en tercer término, los tipos particulares de relación que se establecen entre los centros en función de su vinculación a un territorio (microrredes territoriales), a un tema de interés (por ejemplo, ciencia o artes en la biblioteca) o a un programa específico (como son hora de ler, voluntariado, radio...). Cada una de estas situaciones genera oportunidades de reflexión colectiva y colaboración práctica. La configuración asimétrica (como rasgo positivo) de esta red y el complejo entramado de relaciones que se dibuja constituyen el núcleo para diseñar las actuaciones futuras del Programa de bibliotecas escolares en Galicia.

## La sostenibilidad como proyecto futuro

Durante quince años se ha configurado una red de reflexión, experimentación y práctica que requeriría una mirada desde la sostenibilidad como proyecto futuro. Tomando como referencia los hallazgos de esta investigación, se sugieren diez líneas de reflexión que destacan asuntos que podrían colaborar en la definición de las futuras políticas.

### Extensión y profundidad de la red basada en el modelo de implantación dual e incremental.

Si bien la red tiene una cobertura destacable (el PLAMBE integra al 83% de los Colegios de Educación Primaria y al 75% de los Institutos de Educación Secundaria públicos), su crecimiento debería basarse en un modelo de implantación semejante al que se ha seguido hasta ahora: implantación dual (en el sentido de recursos generales para todos los centros educativos junto con recursos específicos para un subconjunto de ellos, donde realizar pruebas y movilizar transformaciones más profundas antes de la generalización) e implantación incremental (es decir, mediante un apoyo mantenido en el tiempo por medio de recursos económicos, operativos y pedagógicos). Ambas formas de articular las políticas han dado resultados positivos en la configuración de la red, y su continuidad permitiría extender y profundizar en los logros. Optar por las estrategias inversas, es decir, por apoyos solo a una selección de centros y durante periodos acotados de tiempo (proyectos piloto) limitaría notablemente los resultados. Igualmente, aportar recursos generalizados para todas las escuelas sin disponer de un proyecto que permita probar, profundizar y evaluar los cambios antes de extenderlos, sería un camino incompleto. Quince

años de actuación en esta dirección parecen un aval considerable a la estrategia emprendida.

### Estímulos para la incorporación a (y la continuidad en) la red. Considerar la inestabilidad de los equipos y el recambio generacional.

A lo largo de los años se observa el esfuerzo institucional por trabar proyectos de biblioteca entendidos como proyectos de la escuela, que han sido posibles gracias a la suma de saberes y al esfuerzo colectivo. La mayor parte de ellos ha contado con la participación de grupos amplios de docentes y con el apoyo de los equipos directivos. El que los proyectos residan en el trabajo grupal y no solo en las personas individuales fortalece la iniciativa, pero invita igualmente a afrontar dos factores que los fragiliza: por una parte, la inestabilidad de los equipos y el esfuerzo que esto supone de coordinación y puesta al día asumido por la persona responsable; por otra, el recambio generacional.

Para el mantenimiento de un centro en la red o para que un centro nuevo se sume a ella, además de los apoyos que se ofrecen actualmente (recursos económicos, formación, materiales de orientación, programas, asesoría y seguimiento), probablemente sería un incentivo disponer de un apoyo extra, muy cercano a los procesos y necesidades de la escuela concreta, que pueda acompañar estrechamente un plan de trabajo de transformación de la biblioteca basado en sus preguntas. Obviamente, estos apoyos estarían vinculados a los Enlaces territoriales, que podrían reforzarse mediante acciones en presencia y en línea. Entre otras fórmulas, podría pensarse en sumar a personas veteranas en el proyecto con un conocimiento profundo de los procesos de transformación.

Por otra parte, participar en la red de bibliotecas escolares de Galicia implica cierto prestigio profesional. Sería interesante formalizar este reconocimiento al centro y a sus profesionales. De igual modo, los equipos directivos, su formación e implicación, son clave para fortalecer la continuidad de los proyectos. Pensar iniciativas que alienten un espacio colaborativo y de formación para estos equipos podría ser una línea productiva de trabajo futuro.

### Asentamiento del modelo común de implantación para todos los tipos de centro educativo. Considerar necesidades de Educación Secundaria con foco específico.

Ha resultado muy provechoso el haberse apoyado en un modelo común de biblioteca y en una estrategia homogénea y diversificada de implantación para todos los tipos de centros. En el futuro sería conveniente seguir fortaleciendo los espacios de interacción, encuentro y formación entre todos los colectivos implicados. Explorar formas que profundicen y ayuden a formalizar la generación de conocimiento compartido, basadas en redes y plataformas de co-creación, podrían favorecer este objetivo. Pueden adoptar formatos muy diversos (videoblog etiquetado, de modo que se pueda circular por los temas y subtemas en juego; herramientas de blog con enfoque social...).

Por su parte, los datos obtenidos en el estudio indican que si bien los centros de Educación Secundaria han tenido una transformación muy notable en estos quince años, siguen estando por detrás respecto a los de Educación Primaria en varias de las dinámicas de la biblioteca. Analizar en detalle estas necesidades permitiría impulsar procesos adaptados que solventaran varias de las dificultades que encuentran específicamente estos centros, por bagaje y diversidad

de los equipos, por tamaño y cuestiones organizativas derivadas, por necesidades curriculares, etc.

### Fortaleza de los itinerarios formativos. Posible diversificación de rutas en función de intereses. Incentivar el seguimiento a cuatro años, con estímulos en la certificación.

Los itinerarios de formación han sido una herramienta útil para vehicular los contenidos del nuevo modelo de biblioteca por medio de las distintas modalidades de cursos. A lo largo de estos años, los itinerarios han atendido a cuatro grandes ámbitos de contenido (modelo de biblioteca, dinamización y gestión; lectura; investigación, información y medios; creación y producción en la biblioteca) que han ido evolucionando en la oferta de cursos. De los cuatro ámbitos, "investigación, información y medios" ha ganado peso con el tiempo, mientras que "lectura" ha perdido notablemente presencia. Los cursos enfocados hacia la nueva perspectiva de la biblioteca como "laboratorio y espacio creativo", aunque tienen una presencia discreta, crecen en la oferta formativa respecto a los años anteriores. Quizá, para el futuro, pueda pensarse en un reequilibrio de la formación alrededor de las nuevas lecturas y los efectos en la construcción de una sociedad de lectores autónomos y críticos. Por otra parte, al jugar con estos cuatro elementos se podrían ofrecer rutas de formación diversificadas en función de intereses y proyectos diferentes.

El diseño de los itinerarios a cuatro años parece acertado y sería de mucho interés incentivar el seguimiento continuado durante ese tiempo. El estímulo más claro para incrementar el compromiso sería la bonificación en los certificados cuando existe una implicación durante cuatro años.

### La red como un “activo”. Formación basada en la tutoría entre pares. Dedicaciones reconocidas en tutor/a y tutorizado/a como horas de formación.

La red de bibliotecas escolares es, sobre todo, un espacio de conocimiento compartido susceptible de ser explorado de maneras diversas. En ella participan numerosas personas veteranas en el proyecto, en torno a las que se podría configurar un programa de tutoría entre pares como proyecto de formación. Previamente se ha hablado del “apoyo extra”, del seguimiento cercano como estímulo a la participación en la red. Probablemente el apoyo humano, próximo a las necesidades e inquietudes de un centro cuando se compromete con la transformación de su biblioteca, puede ser uno de los recursos que más acompañen y estimulen los cambios. La creación de un proyecto de esta naturaleza se beneficiaría sin duda de las herramientas digitales, además de considerar acciones en presencia. Las posibilidades de estas herramientas permitirían suscitar diversas temáticas en juego de forma muy flexible, agrupar y reagrupar equipos en torno a intereses compartidos, mantener servicios de preguntas y respuestas colaborativas...

Un requisito para el buen funcionamiento de modalidades de formación de este tipo es garantizar el reconocimiento de las horas de formación a los dos perfiles implicados: tutores/as y tutorizados/as.

### Formación centrada en el análisis de casos en profundidad a partir de las preguntas de los centros. Explorar modalidades presenciales, online y mixtas.

La discusión acerca del nuevo modelo de biblioteca escolar pone en primer plano temas diversos alrededor de la lectura, de las nuevas

ecologías de medios transformadas, de los procesos de experimentación y de creación vinculados al aprendizaje, entre otros. El análisis de los itinerarios formativos que se ha llevado a cabo en este estudio muestra cómo estos contenidos circulan por la actual oferta de cursos. El objetivo futuro será abordar en profundidad las implicaciones de los asuntos en juego. Como ejemplo, profundizar sobre las formas de trabajo escolar con los medios digitales en las bibliotecas, pensándolos como recursos para el estudio y el desarrollo de habilidades críticas de investigación, lo que requeriría discutir críticamente en profundidad las posibilidades y los límites de las plataformas digitales en función de las operaciones de conocimiento que promueven. Probablemente en la profundización de los contenidos pueda residir buena parte de los avances futuros en la red. Contar con propuestas de formación que integren la complejidad como desafío a partir de las preguntas de los centros puede ser un camino para afrontar en profundidad los retos con los que nos confronta el nuevo modelo de biblioteca.

### El factor humano como prioridad. Equipos y liderazgos. Garantía en las condiciones imprescindibles de la persona responsable: perfil, funciones, puesto, dedicación y formación.

Uno de los factores que se ha desvelado fundamental en la investigación han sido los equipos humanos sobre los que descansa el proyecto de la biblioteca, su formación, implicación y compromiso. A las personas responsables se han sumado profesores y profesoras de distintos ciclos y áreas, con funciones específicas en la biblioteca. A su vez, el apoyo y las decisiones de los equipos directivos (presupuesto, asignación de horas y confección de horarios, gestión de obras...) se han mostrado imprescindibles para lograr avances. Como se ha indicado, la existencia de equipos alrededor de la

biblioteca supone una ventaja para los proyectos pero exige un esfuerzo adicional y a veces complejo de coordinación. La existencia de estos equipos y la existencia misma de la biblioteca escolar debe estar apoyada en la garantía ineludible de unas condiciones profesionales para la persona responsable que los estudios internacionales señalan como imprescindibles: perfil, funciones, puesto, dedicación y formación.

### Vínculos y visibilidad de las prácticas en contextos de proximidad, en la red de bibliotecas y en otras redes culturales, sociales y de conocimiento.

La red de bibliotecas escolares de Galicia es densa en sus contenidos. La variedad de temas, aproximaciones y contextos refleja la complejidad de los asuntos en juego. Reforzar y ampliar sus vínculos con otras redes colaborativas alrededor de intereses compartidos puede fortalecer y visibilizar sus logros: vínculos con el tejido cultural, científico y tecnológico; vínculos con el tejido social y cívico. La concepción de la biblioteca como comunidad de intereses abierta hacia mundos muy diversos aporta numerosas posibilidades de colaboración y creación cooperativa.

### Sostenibilidad basada en recursos, estrategias de implantación, acompañamiento y seguimiento. La investigación ligada a la implantación.

El informe trata de dar cuenta de la complejidad e interrelación de elementos en el Programa de bibliotecas escolares, de ahí su amplitud metodológica y extensión. A lo largo de estas páginas se ha querido destacar que la sostenibilidad del proyecto reside precisamente en la simultaneidad de acciones: recursos económicos,

estrategias de implantación (formación, programas específicos, materiales y orientaciones...), asesoría, seguimiento y evaluación. En este contexto, queremos destacar la línea de investigación emprendida hace unos años; reforzarla y vincularla al proyecto futuro colaboraría en la definición de un plan de trabajo asentado en los datos y las perspectivas que aporte la investigación. El trabajo que ahora presentamos da continuidad a la línea iniciada hace años con el estudio del Consejo Escolar de Galicia, así como con la investigación cualitativa sobre los clubes de lectura. En distintos apartados de este estudio se mencionan posibles líneas de investigación que aportarían miradas más a fondo y complementarias para los próximos años.

### La lectura como derecho. Red de alianzas en el ámbito político, educativo, cultural y social.

Los retos de la formación de lectores críticos como un modo de construir ciudadanía deben ser una prioridad política de primer orden. Reconocer el papel de la lectura como una de las puertas de inclusión a la vida social y cultural a la que todas las personas deben acceder como un derecho democrático compromete ineludiblemente a los gobiernos en su compromiso político presente y futuro. En este marco, el Programa de bibliotecas escolares de Galicia se sitúa en un contexto en transformación que hace demandas explícitas a los sistemas educativos para atender a los nuevos desafíos. Países como Portugal, Reino Unido, Francia, Finlandia, Australia, Canadá o Chile están trabajando en una dirección semejante, lo cual pone aun más de manifiesto su importancia y su oportunidad. La construcción de una respuesta política a este gran desafío pasa por la colaboración amplia, el diálogo transversal y el compromiso firme con un proyecto duradero.

# Referencias bibliográficas

Abbott, A. (2009). *The Future of Knowing. Paper presented at the Brunch with books series*, University of Chicago Alumni Association and the University of Chicago Library (mimeo).

Arata, N. (2016). *La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910)*. Tesis de Doctorado en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV. Ciudad de México.

Arfuch, L. (1998). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.

Atkinson, D. (2001). Teachers, Students and Drawings: extending discourses of visibility. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 22(1): 67-79.

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias colectivas y esperanzas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bartlett, L. y D. Holland (2002). "Theorizing the Space of Literacy Practice", *Ways of Knowing*, 2 (1), pp. 10-22.

Bartlett, L. y F. Vavrus (2017). *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*. New York: Routledge.

Benjamin, Walter (2018, e.o. de 1931). Desembalo mi biblioteca. El arte de coleccionar. En: *Desembalo mi biblioteca*, edición de F. Ortega (31-56). Madrid: Centellas.

Berrobi, S. (2014). *The Shape of Evidence. Contemporary Art and the Document*. Amsterdam: Valiz.

Bombini, G. (2017). Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad. Conferencia Magistral en el 11º Encuentro Nacional de Promotores de Lectura, Medellín, 26 y 27 de octubre de 2017.

- Burke, C. e I. Grosvenor (2003). *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Burke, C. e I. Grosvenor (2015). *The School I'd Like: Revisited. Children and young people's reflections on an education for the future*. Oxon: Routledge.
- Burke, P. (2012). *A Social History of Knowledge. Vol. II: From the Encyclopédie to Wikipedia*. London: Polity Press.
- Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Carrington, V. & Katherine Hodgetts (2010). "Literacy-lite in BarbieGirlsTM". *British Journal of Sociology of Education*, 31:6, 671-682.
- Chartier, A.-M. (2004). "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores". En: Lahire, B. (comp.), *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, pp. 109-137.
- Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la cultura moderna. La cultura como apropiación*. México DF, Instituto Mora.
- Chartier, R. (1996). L'arbre et l'océan. En: Schaer, R. (dir.). *Tous les savoirs du monde. Encyclopédies et bibliothèques, de Sumer au XXI<sup>e</sup> Siècle*. Paris: Bibliothèque Nationale de France/Flammarion, pp. 483-485.
- Cidell, J. (2010). Content clouds as exploratory qualitative data analysis. *Area* (Royal Geographical Society), 42 (4), 514-523. doi: 10.1111/j.1475-4762.2010.00952.x
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, M.I. y L. Rossenova (2015). *Booksplaces. Collective essays on Libraries*. London: Inland Editions;
- Darnton, R. (1990). « First Steps Toward a History of Reading », en: *The Kiss of Lamourette. Reflections in Cultural History*. New York, Norton & Co., pp. 154-187.
- Darnton, R. (2003). *El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2011). *The Case for Books: Past, Present, and Future*, New York: Public Affairs.
- Dijck, J. Van (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Doeuihi, M. (2010). *La gran conversión digital*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. y B. Trujillo Reyes (2018). "¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela". En *Perfiles Educativos*, Vol. XL, Número especial, pp.142-178.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa* 37(2). <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>.  
Disponibile en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200014)
- Gallardo Cruz, J.A. (2019). *La infancia en la Guerra Civil Española (1936-1939). Cines y teatros dibujados por niños*. Málaga: UMA Editorial-Universidad de Málaga.

- García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. México DF: Gedisa.
- García Canclini, N. (comp.) (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ciudad de México: Ariel-UAM-Fundación Telefónica.
- Gleeson, K. and H. Frith (2004). Pretty in Pink: Young Women Presenting Mature Sexual Identities. En: Harris, Anita (ed.). *All About the Girl. Culture, Power and Identity*. New York & London, Routledge, pp. 103-114.
- Gramigna, A. (2006). "Hipertextualidad, multimedialidad y nuevos lenguajes", en: Escolano Benito, A. *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia, Tirant Lo Blanch, pp. 87-108.
- Haffner, J. (2013). *The View from Above. The Science of Social Space*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Halpern, O. (2014). *Beautiful Data. A History of Vision and Reason since 1945*. Durham, NC & London: Duke University Press.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* London: Bloomsbury.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* Londres: Bloomsbury.
- Igarza, R. y L. Monak Salinas (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Bogotá: CERLALC.
- Jacob, Ch. (2011). Cheminement. In Ch. Jacob (dir.). *Lieux de savoir 2. Les mains de l'intellect*. Paris. Albin Michel, pp. 738-743.
- Kalman, J. y B. Street (eds.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. Diálogos con América Latina. México D.F., Siglo XXI.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lerner, D. (2009). "Construir la escuela como una comunidad de estudio". En: Miret, I. y Armendan C., *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid, OEI/Fundación Santillana.
- López Avedoy, M.T. (2016). *Del lugar público al espacio íntimo: imágenes y experiencias en el espacio público. La biblioteca Vasconcelos como caso de estudio*. Tesis doctoral, Facultad de Arquitectura, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Luttrell, W. (2010). 'A camera is a big responsibility': a lens for analysing children's visual voices. *Visual Studies*, 25 (3), 224-237.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Martín Barbero, J. (2005). «Los modos de leer». Entrevista de Omar Rincón para la Semana de la Lectura CERLALC, Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- McLeod, J. & Thomson, R. (2009). *Researching Social Change*. London: Sage Publ.
- Meda, J. (2014). Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14 (3): 139-165, doi:10.4025/rbhe.v14i3.605.

- Mendoza, J.J. (2020). *Los archivos. Papeles para la nación*. Villa María: Eduvim.
- Millán, J.A. (2019). *Clubes, lectoras e lectores no ensino secundario de Galicia*. Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional da Xunta de Galicia.
- Miret, I., Baró, M., Mañá, T, Velloso, I. (2012). *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Mirzoeff, N. (2017). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Madrid: Paidós.
- Mitchell, C. (2011). *Doing Visual Research*. London: Sage.
- Morey, M. (2014). El lugar de todos los lugares. Consideraciones sobre el archivo. En: *Escritos sobre Foucault*. Madrid: Editorial Sexto Piso, pp. 188-212.
- Nájera Trujillo, G. (2008). *...Pero no imposible. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno*. México DF: Editorial Océano travesía.
- Padrós Tuneu, N., I. Carrillo Flores, J. Casanovas Prat, P. Prat Viñolas, A. Tort Bardolet & A. Gómez Mundó (2015). The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time. *Paedagogica Historica*, 51 (4): 478-495, doi: 10.1080/00309230.2015.1049185
- Parada, A. (2019). *Lectura y contralectura en la Historia de la Lectura*. Villa María: Eduvim.
- Paranyushkin, D. (2019). Stop Using Word Clouds without the Context. *Towards Data Science*, 29 Nov 2019, disponible en: <https://towardsdatascience.com/word-clouds-without-context-3a71b6dc3e2d>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México DF, Editorial Océano travesía.
- Petit, M. (2016). *La biblioteca como jardín. Variaciones en torno al arte de habitar el mundo*. Conferencia pronunciada en las Jornadas Los primeros 10, los próximos 100. Pasado, presente y futuro de las bibliotecas públicas, Biblioteca Vasconcelos, México DF, 8 de noviembre de 2016.
- Piovani, J. y L. Muñiz Terra (comp.) (2018). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Biblos.
- Prosser, J. & C. Burke (2008). Image-Based Educational Research: Childlike Perspectives. In: *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues* (J. Gary Knowles and Ardra L. Cole, Eds.). London: Sage, 407-419.
- Pyne, L. (2016). *Bookshelf*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Rivaz, F. de (2015). *Bibliothèques et jardins: quelles alliances possibles?* Thèse, Diplôme de conservateur de bibliothèque, École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB), Mémoire DCB 23.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2008). "Del campo al texto: Dilemas del trabajo etnográfico". En: Jociles Rubio, M. I. y Franzé Mudanó, A., *¿Es la escuela el problema?: Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Trotta.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (2003). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

- Sardi, V. (2014). "Lecturas fronterizas: jóvenes y prácticas de lectura", en: *Lectores, libros, lecturas. Cambios en las prácticas y hábitos de lectura*, editado por H. Moreno y otros. Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación, pp. 65-82.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.  
<http://www.hyperrhiz.net/hyperrhiz08/36-essays/109-this-is-not-that-kind-of-library-this-is-another-kind-of-library>  
[último acceso: 12 de septiembre de 2020]
- Schiller, Nicholas (2011). This is not that kind of library. This is another kind of library. *Hyperrhiz: New Media Cultures*, 8, disponible en:
- Schütz, M. et al (2012). *The Dynamic Library. Organizing Knowledge at the Sitterwerk*. Chicago: Soberscove.
- Springer, A.-S. Y E. Turpin (eds.) (2016). *Fantasies of the Library*. Cambridge, MA: The MIT Press;
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires;: Manantial.
- Valero Gómez, S. (2019). Educación republicana y politización: los dibujos infantiles durante la guerra civil española. *Historia Social* 94, pp. 97-114.
- Walsh, M., "Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practice". *Literacy*, vol. 42, n. 2, 2008, pp. 101-108.
- Waquet, F. (2015). *L'ordre matériel du savoir. Comment les savant travaillent, XVIe-XXIe siècles*. Paris: CNRS éditions.
- Williams, F. (2020). *La experiencia infantil y juvenil de la migración. Una etnografía en el albergue Casa Mambré (CDMX)*. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México.
- Yates, L. (2010). The story they want to tell, and the visual story as evidence: Young people, research authority and research purposes in the education and health domains. *Visual Studies*, 25 (3): 280-291, doi:10.1080/1472586X.2010.523281.
- Zabalza, Miguel A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. Doi. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>.

# Anexos

## Anexo 1: Gráficos

Cuadro 1. Ejes de estudio y metodologías. 16

Cuadro 2. Documentación de políticas públicas analizada. 20

Cuadro 3. Acciones en las bibliotecas escolares gallegas (2000-2003). 23

Cuadro 4. Estrategias del Programa de bibliotecas escolares (2005-2020). 38

Cuadro 5. Modelo dual de implantación. 39

Cuadro 6. Cronología del proceso de implantación del Programa de bibliotecas escolares en Galicia 2003-2020. 42

Cuadro 7. Evolución de la red de Bibliotecas PLAMBE. Incorporaciones anuales y acumuladas de acuerdo a las Resoluciones de las convocatorias PLAMBE. No están contabilizadas las posibles bajas o renunciaciones. 47

Cuadro 8. Porcentaje de centros PLAMBE sobre el total de centros públicos, por tipo de centro. 48

Cuadro 9. Análisis de los programas específicos promovidos por la Asesoría de Bibliotecas Escolares (2005-2020). 56

Cuadro 10. Cronología de implantación de los programas específicos para bibliotecas escolares. 57

Cuadro 11. Itinerarios de formación y módulo común de biblioteca escolar. 59

Cuadro 12. Evolución del contenido de los itinerarios formativos. 60

Cuadro 13. Itinerarios formativos. secuencias de contenidos en cuatro años consecutivos. 61

Cuadro 14. Número de cursos por categoría de análisis. 62

- Cuadro 15. Actividades de formación y número de certificaciones. 63
- Cuadro 16. Número de actividades de formación por cursos académicos. 64
- Cuadro 17. Totales de certificados concedidos por cursos académicos. 65
- Cuadro 18. Lemas anuales (2008-2020). 68
- Cuadro 19. Redes sociales de la Asesoría de Bibliotecas Escolares de Galicia. 68
- Cuadro 20. Red de bibliotecas escolares de Galicia. tr (territorio) / tm (tema) / pr (programa) / PLAMBE / pr PLAMBE (programa PLAMBE). 75
- Cuadro 21. Estrategias de las políticas públicas que promueven el trabajo en red. 76
- Cuadro 22. Red de bibliotecas escolares de Galicia. Centros LIA o centros faro en la red. 77
- Cuadro 23. Red de bibliotecas escolares de Galicia. Las Xornadas y los Encuentros como puentes de la red. 78
- Cuadro 24. PLAMBE, Lía 1 y Lía 2 en la cronología del Programa de bibliotecas escolares de Galicia. 79
- Cuadro 25. Comparativa del número de ordenadores con conexión a internet por biblioteca (en % de bibliotecas), España y Galicia. 84
- Cuadro 26. Comparativa de equipamientos de la biblioteca (en % de centros), España y Galicia. 85
- Cuadro 27. Comparativa de la evolución de los fondos de las bibliotecas escolares, España y Galicia. 86
- Cuadro 28. Descripción de la muestra de estudiantes (centro PLAMBE/no, nivel educativo, género, nivel educativo del padre, madre o tutor/a principal). 95
- Cuadro 29. Actividades que hacen en el tiempo libre, según los estudiantes. 96
- Cuadro 30. Descripción de la muestra de profesores (centro PLAMBE/no, nivel de formación, edad y género). 97
- Cuadro 31. Descripción de la muestra de profesores (antigüedad docente, formación y formación específica en bibliotecas escolares). 98
- Cuadro 32. Actividades que hacen en el tiempo libre, según los profesores. 99
- Cuadro 33. Descripción de la muestra de responsables de biblioteca (centro PLAMBE/no, nivel educativo del centro, género y formación específica en bibliotecas escolares). 100
- Cuadro 34. Actividades que hacen en el tiempo libre, según los responsables de biblioteca. 101
- Cuadro 35. Percepciones de los actores escolares sobre valores y prácticas de lectura. 106
- Cuadro 36. Percepciones sobre el valor y los afectos hacia la lectura. 107
- Cuadro 37. Percepciones de los actores escolares sobre los modos y los espacios de la lectura. 109
- Cuadro 38. Percepciones de los actores escolares sobre prácticas de lectura con medios digitales. 110
- Cuadro 39. Frecuencia de las visitas a la biblioteca según actor escolar. 114
- Cuadro 40. Frecuencia de las visitas a la biblioteca escolar por parte de los estudiantes, según escuelas PLAMBE y no PLAMBE. 115
- Cuadro 41. Frecuencia de las visitas a la biblioteca escolar por parte de los estudiantes, según nivel educativo. 115

- Cuadro 42. Actividades que realizan en la biblioteca escolar los estudiantes, según autopercepción y percepción de los responsables. 116
- Cuadro 43. Frecuencia de las actividades en la biblioteca por parte de los profesores. 117
- Cuadro 44. Motivos por los que asisten a la biblioteca escolar los estudiantes, según percepción de las personas responsables. 118
- Cuadro 45. Frecuencia y tipo de actividades realizadas por los profesores con sus estudiantes, según los profesores (centro PLAMBE-no PLAMBE). 120
- Cuadro 46. Frecuencia y tipo de actividades que realizan los estudiantes en las bibliotecas, según los estudiantes (centros PLAMBE y no PLAMBE). 122
- Cuadro 47. Actividades realizadas en la biblioteca escolar, según los estudiantes. 123
- Cuadro 48. Grado de acuerdo de los actores educativos con afirmaciones sobre la biblioteca escolar (%). 126
- Cuadro 49. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre los vínculos entre biblioteca escolar y literatura (%). 128
- Cuadro 50. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre los rasgos de la biblioteca escolar (%). 129
- Cuadro 51. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre las nuevas pedagogías en la biblioteca escolar (%). 130
- Cuadro 52. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre la biblioteca escolar como lugar de encuentro y desconexión (%). 131
- Cuadro 53. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados sobre la biblioteca escolar, las plataformas digitales y el aula (%). 132
- Cuadro 54. Grado de acuerdo de los actores escolares con los enunciados negativos sobre la biblioteca escolar (%). 133
- Cuadro 55. Grado de acuerdo de los estudiantes con algunos enunciados sobre las bibliotecas escolares, según PLAMBE y no PLAMBE (%). 134
- Cuadro 56. Propuestas de mejoras para las bibliotecas escolares según actores (%). 137
- Cuadro 57. Propuestas de mejoras para las bibliotecas escolares de estudiantes de centros PLAMBE y no PLAMBE (%). 138
- Cuadro 58. Propuestas de mejoras para las bibliotecas escolares de profesores de centros PLAMBE y no PLAMBE (%). 139
- Cuadro 59. Cantidad de palabras según actor y centros PLAMBE y no PLAMBE. 142
- Cuadro 60. Redes creadas para el análisis semántico. 142
- Cuadro 61. Visualización de las redes semánticas de actores PLAMBE. 144
- Cuadro 62. Visualización de las redes semánticas de actores no PLAMBE. 145
- Cuadro 63. Visualización de las redes semánticas de responsables de bibliotecas PLAMBE. 147
- Cuadro 64. Visualización de las redes semánticas de responsables de bibliotecas no PLAMBE. 148
- Cuadro 65. Visualización de las redes semánticas de profesores en centros PLAMBE. 150
- Cuadro 66. Visualización de las redes semánticas de profesores en centros no PLAMBE. 151
- Cuadro 67. Visualización de las redes semánticas de estudiantes en centros PLAMBE. 153
- Cuadro 68. Visualización de las redes semánticas de estudiantes en centros no PLAMBE. 154

Cuadro 69. Visualización de las redes semánticas de estudiantes en centros PLAMBE en torno a la lectura. 155

Cuadro 70. Visualización de las redes semánticas de estudiantes en centros no PLAMBE en torno a la lectura. 156

Cuadro 71. Curso escolar de quienes realizaron los dibujos. 176

Cuadro 72. Edad de quienes realizaron los dibujos. 176

Cuadro 73. Presencia de figuras humanas en las representaciones visuales sobre la biblioteca escolar. 177

Cuadro 74. Presencia de objetos en las representaciones visuales sobre la biblioteca escolar (total). 178

Cuadro 75. Presencia de objetos en las representaciones visuales sobre la biblioteca escolar, según centros PLAMBE y no PLAMBE. 178

Cuadro 76. Informantes considerados en el estudio de casos 200

Cuadro 77. Criterios de selección de la muestra del estudio de casos y selección definitiva. 202

Cuadro 78. Dimensiones de análisis en el estudio de casos. 204

## Anexo 2: Imágenes

Imagen 1. Dibujo infantil, Escuela Aguirre, 1927. Tomada de la exposición *Madrid, Ciudad Educadora. Memoria de la Escuela Pública (1898-1930)*, Museo de Historia de Madrid, 23 de marzo al 1 de septiembre de 2019. 175

Imagen 2. Marcos, 15 años. 179

Imagen 3. Pedro, 14 años (Título: "Zona de relax"). 179

Imagen 4. Brais, 15 años. 180

Imagen 5. Raúl, 14 años. 180

Imagen 6. Sin nombre, 3º ESO. 181

Imagen 7. Alexandre, 11 años. 181

Imagen 8. Ferrán, 11 años. 182

Imagen 9. Sin nombre, 3º ESO. 183

Imagen 10. Sin nombre, 3º ESO. 183

Imagen 11. Andrea, 10 años. 184

Imagen 12. Uxia, 10 años. 184

Imagen 13. Candela, 12 años. 185

Imagen 14. Daniel, 14 años. 185

Imagen 15. Irene, 14 años, "A Asamblea". 186

Imagen 16. Inácio, 15 años. 187

Imagen 17. Dani, 16 años. 187

Imagen 18. Sara (5º de Educación Primaria). 188

Imagen 19. Laura, 11 años. 188

Imagen 20. Marcela, 15 años. 189

Imagen 21. César, 11 años. 189

Imagen 22. Martín, 11 años. 190

Imagen 23. Eva, 10 años. 190

Imagen 24. Pablo, 12 años, "Yo de biblioayudante". 191

Imagen 25. André, 14 años. 191

Imagen 26. Alejandro, 15 años, Centro de actividades. 192

Imagen 27. Isabella, 11 años. 192

Imagen 28. Samuel, 15 años. 193

Imagen 29. Sin nombre, 3º ESO. 194

Imagen 30. David, 15 años. 195

Imagen 31. Isaac, 10 años. 195

Imagen 32. Luz, 13 años. 196

Imagen 33. Uxía, 10 años. 197

### Anexo 3: Centros participantes en el cuestionario de imaginarios

- CEIP A Lama (A Lama, Pontevedra)
- CEIP A Pedra (Bueu, Pontevedra)
- CEIP A Reigosa (Pontevedra)
- CEIP ADR Castelao (Ordes, A Coruña)
- CEIP Amaro Refojo (Verín, Ourense)
- CEIP Antonio Fernández López (Sarria, Lugo)
- CEIP As Covas-Meaño (Covas, Pontevedra)
- CEIP Canosa-Rus (Coristanco, A Coruña)
- CEIP Cervo (Cervo, Lugo)
- CEIP Condesa de Fenosa (O Barco de Valdeorras, Ourense)
- CEIP de Leirado (Salvaterra do Miño, Pontevedra)
- CEIP Lamas de Abade (Santiago de Compostela, A Coruña)
- CEIP Quintela (Moaña, Pontevedra)
- CEIP Saco e Arce (Toén, Ourense)
- CEIPP de Vilar de Barrio (Vilar de Barrio, Ourense)
- CEP de Sequelo (Marín, Pontevedra)
- CEP Xosé María Brea Segade (Rianxo, A Coruña)
- Colegio San Vicente ( )
- EEI Barrionovo (Pastoriza, A Coruña)
- IES A Nosa Sra. dos Ollos Grandes (Lugo)
- IES Basanta Silva (Vilalba, Lugo)
- IES Celanova (Celanova, Ourense)
- IES Chan do Monte (Marín, Pontevedra)
- IES Maruxa Mallo (Ordes, A Coruña)
- IES Punta Candieira (Cedeira, A Coruña)
- IES Universidade Laboral (Culleredo, A Coruña)

## Anexo 4: Centros participantes en el estudio de casos

### IES Valadares (Vigo)



### IES Rafael Dieste (A Coruña)



### CPI Santa Lucía (Moraña, Pontevedra)



### CRA Culleredo (Almeidas-Culleredo, A Coruña)



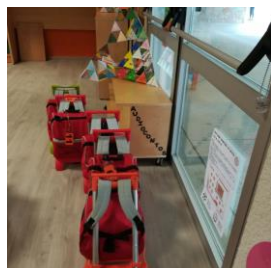
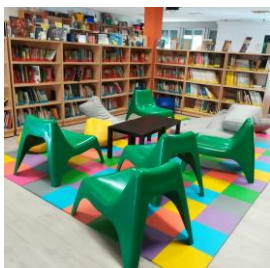
### CEIP San Pedro de Visma (A Coruña)



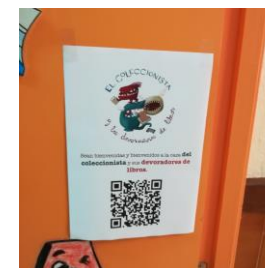
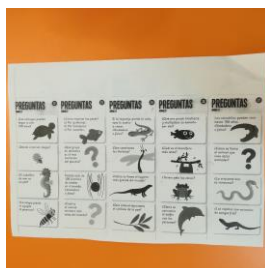
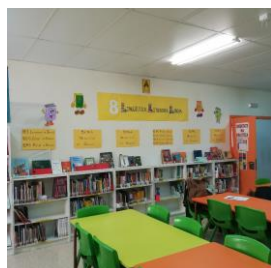
### CEIP Milladoiro (Malpica, A Coruña)



**CPI Manuel Suárez Marquier (O Rosal, Pontevedra)**



**CEIP Virxe do Carme (Sober, Lugo)**



# Notas

---

1 Igarza, R. y L. Monak Salinas (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Bogotá: CERLALC.

2 Véase, entre otros trabajos, Cruz, M.I. y L. Rossenova (2015). *Bookspaces. Collective essays on Libraries*. London: Inland Editions; Springer, A.-S. Y E. Turpin (eds.) (2016). *Fantasies of the Library*. Cambridge, MA: The MIT Press; Schütz, M. et al (2012). *The Dynamic Library. Organizing Knowledge at the Sitterwerk*. Chicago: Soberscove.

3 Nájera Trujillo, G. (2008). *...Pero no imposible. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno*. México DF: Editorial Océano travesía; Petit, M. (2016); *La biblioteca como jardín. Variaciones en torno al arte de habitar el mundo*. Conferencia pronunciada en las Jornadas "Los primeros 10, los próximos 100. Pasado, presente y futuro de las bibliotecas públicas", Biblioteca Vasconcelos, México DF, 8 de noviembre de 2016.

4 AGABEL (2000): "Diagnóstico sobre las bibliotecas escolares en Galicia 1999/2000". *Educación y Biblioteca*, 111, pp. 12-19.  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118621/EB12\\_N111\\_P12-19.pdf](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118621/EB12_N111_P12-19.pdf)

5 Datos tomados del informe: *Actuación no ámbito das bibliotecas escolares e propostas de intervención necesarias para o seu desenvolvemento*. Asesoría de Bibliotecas Escolares, Enero 2004.

6 En aquel momento las recomendaciones que estaban vigentes eran *Directrices de la IFLA/UNESCO para la Biblioteca escolar*, UNESCO, 2002. Disponible en <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>> [Consulta: junio 2020] En el año 2015 se publicó una nueva edición de las directrices completamente revisada: *IFLA School Library Guidelines*, 2nd edition.

7 En 2005 se publicó un estudio comparado de los modelos de desarrollo de las bibliotecas escolares en diecinueve países europeos, en Marchesi, A. y Miret, I. (coord.) (2005): *Las bibliotecas escolares en España*, Madrid: Ministerio de Educación.

8 Los datos del diagnóstico de las bibliotecas escolares pueden encontrarse en: Marchesi, A. y Miret, I. (coord.) (2005): *Las bibliotecas escolares en España*, Madrid: Ministerio de Educación.

9 Una búsqueda con la etiqueta "Reinventing Libraries" en una revista de amplio reconocimiento profesional como es Library Journal, da 108 entradas: la primera, el 11/03/2002; la última, el 5/05/2020, [https://www.libraryjournal.com/?global\\_search=%20reinventing%20libraries&page\\_number=1](https://www.libraryjournal.com/?global_search=%20reinventing%20libraries&page_number=1) [última consulta junio de 2020]

10 Conferencia de Michele Petit en el congreso Bibliotecas Escolares en Tránsito, celebrado en noviembre de 2011, Santiago de Compostela. <https://www.youtube.com/watch?v=Ous7hcocQB8>

11 Kelly, K. (2016): *The Inevitable*, New York: Viking Press.

12 La biblioteca pública de Helsinki (Central Library Oodi) se inauguró a finales de 2018. La biblioteca pública de Oslo se inauguró en junio de 2020 (<https://deichman.no/>).

13 Existe un movimiento de diseño centrado en las personas. Koen, D. and Lesneski, T.E. (2019): *Library Design for the 21st Century: Collaborative Strategies to Ensure Success*. Berlin: De Gruyter Saur.

14 The Next Library está trabajando colaborativamente en estos temas. Se trata de un colectivo de profesionales impulsado por el antiguo director de la biblioteca de Aarhus, Dinamarca. <http://www.nextlibrary.net/>

15 *Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies*. Paris: Unesco, 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>

16 Existen varios estudios, sobre todo en el mundo anglosajón, orientados a investigar el impacto de la biblioteca escolar en los resultados académicos, en el desarrollo de competencias, en la comprensión de las propias necesidades de información y de aprendizaje, en la respuesta emocional de los estudiantes ante el aprendizaje y en el cierre de brechas. Los argumentarios en favor de la biblioteca escolar están inspirados en los resultados de estos trabajos. En 2017 se publicó un balance de estudios realizados en esta dirección por el National Literacy Trust: Teravainen, A. and Clark, Ch. (2017): *School libraries: A literature review on current provision and evidence of impact 2017*, London: National Literacy Trust. <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/school-libraries-literature-review-current-provision-and-evidence-impact-2017/> [última consulta junio 2020] <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/school-libraries-literature-review-current-provision-and-evidence-impact-2017/>

17 Véase nota 3.

18 <http://www.ala.org/aasl/>

19 La creación de Centros de Recursos para el Aprendizaje fue ampliamente difundida en distintos países e incluso en distintos niveles educativos, incluido el universitario. En el mundo anglosajón se llamaron Learning Resources Centres" (LRCs)", en Italia "Centri di risorse per l'apprendimento (CRA)" y en Francia

“Centres de documentation et d’information (CDI)”. En España, REBIUN, que reúne a la red de bibliotecas universitarias, empleó entre nombre con su acrónimo CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación) <https://www.rebiun.org/lineas-estrategicas/linea-2-aprendizaje-investigacion>

20 Kalman, J. (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”. *Revista Iberoamericana de Educación*; 46(2008), 107-134. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf> [última consulta junio 2020] y “El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir”. *Revista Brasileira de Educação*, Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26 pp. 5-28.

21 En este artículo de junio de 2020 se recopilan algunas de las iniciativas del proyecto Bibliotecas escolares abiertas: <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1933/biblioteca-escolar/bibliotecas-escolares-abiertas-activas-imprescindibles> [última consulta junio de 2020]

22 <https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog>

23 Millán, J.A. (2019): *Clubes, lectoras y lectores en la enseñanza secundaria de Galicia*. Santiago: Xunta de Galicia.

24 Hay numerosas referencias en las que Rosa Piquín expone la propuesta de Proyectos Documentales Integrados. Un desarrollo completo puede consultarse en: Piquín Cancio, R. (2012): *Proyectos Documentales Integrados*. Pamplona: Gobierno de Navarra. <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/PDIcastell.pdf>

25 <https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/>

26 Las Instrucciones del curso 2019/2020 incorporan un nuevo apartado sobre Gestión técnica y patrimonio bibliográfico referido a la composición de la colección, el uso de sistemas estandarizados para la organización técnica y la conservación de documentos con valor patrimonial.

27 Orden de 17 de julio de 2007 (DOG de 24/07/2007) que regula la percepción de la componente singular del complemento específico por función tutorial y otras funciones docentes.

28 Documento Resultados encuesta que acompaña memoria 2018-2019.

29 Documento Diagnóstico DAFO Bibliotecas escolares en Galicia 2009.

30 Los datos que referidos al Plan LIA proceden de: *Asesoría de Bibliotecas escolares. Plan LIA 2010/2015 de Bibliotecas Escolares. Lectura, información, aprendizaje. Informe*.

31 Datos de la evaluación del programa hechos públicos en la Libreta 2019/2020.

32 *Las bibliotecas escolares de Galicia. Informe curso 2014/15*. Consello escolar de Galicia, 2017. Disponible: <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/21772>

33 Estadística de Bibliotecas escolares en España, años 2010 y 2015.

34 Lydia Pine cita una regla de una biblioteca medieval, de la Abadía de Saints [sic] Mary and Nicholas of Arnstein, que decía: "If anyone take away this book, let him die the death; let him be fried in a pan; let the falling sickness and fever seize him; let him be broken on the wheel, and hanged. Amen" (Pine, 2016, p. 14).

35 Como criterios para la selección de casos de estudio, se tomaron su pertenencia al PLAMBE (6 sí, 2 no), el tipo de centro (tomando como referencia los trece tipos del PLAMBE), el tamaño de la localidad (grande/pequeña), la antigüedad en el programa (menos de 5 años, entre 5 y 9 años, más de 10 años) y el perfil del centro en cuanto a su participación en programas específicos. Véase el informe del estudio de casos para más detalles sobre la conformación de la muestra.

Muchas gracias a las personas responsables y equipos de biblioteca,  
a profesoras y profesores, a alumnos y alumnas,  
a madres, padres y tutores, a estudiantes egresados,  
a bibliotecarias municipales, a directoras y directores,  
a biblio-ayudantes y voluntarios,  
y al equipo de la Asesoría de Bibliotecas Escolares.



Bibliotecas  
escolares  
de Galicia



Xacobeo 21-22 galicia



XUNTA  
DE GALICIA