

A photograph of a modern library or reading room. The room features tall wooden bookshelves filled with books, a low wooden table, and several colorful, woven poufs. The floor is made of light-colored wood. The overall atmosphere is warm and inviting.

Pegadas dunha viaxe

Traxectorias e futuros
das bibliotecas escolares
en Galicia

Autoras do estudo

Inés Miret, Mónica Baró, Inés Dussel, Teresa Mañá

Coordinación desde a 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 traballo en campo

Almudena Alonso

Julio Abalde

Ana Alén

Sandra Fernández Naf

Paola Guimeráns

María Zabalza

Edición

Javier Gonzalo

Álvaro Cruz

Este estudo foi realizado por encargo a Neturity por parte da Subdirección Xeral de Centros da Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos (Consellería de Cultura, Educación e Universidade da Xunta de Galicia)



Pegadas dunha viaxe

Inés Miret, Mónica Baró, Inés Dussel, Teresa Mañá

Santiago de Compostela

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

Xuño 2021

Pegadas dunha viaxe

O traballo de investigación que agora presentamos dá conta da complexa traxectoria que percorreu o Programa de bibliotecas escolares de Galicia ao longo de máis de quince anos. A multiplicidade de metodoloxías empregadas —cuestionarios, narrativas, representacións visuais, análises semánticas de termos, grupos focais, entrevistas en profundidade, observación participante e análise de documentos— quixo reconstruír parte desta complexidade, pero sen dúbida terá limitacións. En todo caso, comprácenos compartir os resultados da investigación como rastros que foron deixando neste traxecto as persoas implicadas —estudiantado, profesorado, responsables, equipos directivos, familias, estudiantado egresado, bibliotecarios municipais e equipo da Asesoría de Bibliotecas Escolares—. Nas páxinas que seguen móstranse algunhas pegadas desta viaxe en forma de testemuños, debuxos, fotografías, transcricións de entrevistas, rexistros en documentos, que nos convidan a discutir modos contemporáneos de *facer biblioteca* e a repensar os seus futuros.

As traxectorias como obxecto de estudo 8

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES FRONTE AOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS 9

ENFOQUE METODOLÓXICO 13

Obxectivos 14

Eixes de estudo 14

Metodoloxías 15

Políticas públicas de bibliotecas escolares en Galicia 17

CARA Á CARACTERIZACIÓN DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 18

Preguntas de indagación 19

Obxectivos 19

Metodoloxía 20

ANTECEDENTES 22

O MODELO DE BIBLIOTECA ESCOLAR 26

Un contexto en transformación 26

O territorio da biblioteca escolar 28

Lectura, información e aprendizaxe nun ecosistema en cambio 28

Do centro de recursos ao laboratorio creativo de aprendizaxes 30

A dimensión social da biblioteca escolar 32

A biblioteca, contorna transformadora e en transformación 33

ESTRATEXIAS DE IMPLANTACIÓN 36

Tipo de estratexias: propósito, alcance e accións 37

Implantación dual 39

Implantación evolutiva 39

Rede de centros PLAMBE 43

Programas específicos 50

Formación 58

Materiais, difusión e mobilización 66

Instrucións de funcionamento 69

CONDICIÓN OPERATIVAS 72

A Asesoría como nó da rede 73

Mecanismos de planificación, avaliación e financiamento 77

Imaxinarios arredor da biblioteca escolar 87

OS IMAXINARIOS SOBRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES: PRECISIÓNS CONCEPTUAIS 88

DESEÑO METODOLÓXICO 91

CONCEPCIÓNS SOBRE A LECTURA 102

PRÁCTICAS E USOS DA BIBLIOTECA ESCOLAR 113

OS IMAXINARIOS SOBRE A BIBLIOTECA 124

PROPOSTAS DE MELLORA 135

PALABRAS. A BIBLIOTECA ESCOLAR E AS SÚAS ASOCIACIÓNS 140

Temas principais para todos os actores: unha análise das diferenzas entre PLAMBE e non PLAMBE 142

Os responsables de bibliotecas 145

O profesorado de centros PLAMBE e non PLAMBE 148

O estudantado de centros PLAMBE e non PLAMBE 151

Consideracións finais 156

NARRATIVAS DOCENTES 157

Un centro dinámico e que pon en movemento a escola 159

Un centro para o pracer e o gozo 161

Un centro para o encontro comunitario 162

O traballo cos libros 163

Un centro que se ocupa de distintos proxectos de coñecemento máis alá... 168

A biblioteca escolar e a cultura dixital: unha práctica pouco memorable 170

AS REPRESENTACIÓNS VISUAIS DE NENAS, NENOS E ADOLESCENTES SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR 173

Unha mirada de conxunto ás representacións visuais 176

A biblioteca como lugar de andeis e libros 178
A biblioteca como espazo de interaccións específicas arredor dos libros 180
A multibiblioteca 181
A biblioteca como espazo dixital 185
A biblioteca como espazo de traballo 187
A biblioteca como espazo de encontro 189
Os protagonistas humanos da biblioteca: de quen é a biblioteca? 190
A visualidade dos debuxos: a vista aérea ou do plano 192
A biblioteca como espazo silencioso 193
A modo de peche 195

En e entre bibliotecas: estudo de casos 197

DESEÑO METODOLÓXICO 198

DISPONIBILIDADE MATERIAL, AMBIENTE E COIDADOS 205

A biblioteca como lugar 206
Máis alá do espazo: biblioteca expandida, biblioteca de aula 208
A construción dunha colección 209
Cara á biblioteca multimodal 210
Tempos 212
Presenza da biblioteca na contorna 213

MOBILIZACIÓN DE PRÁCTICAS ARREDOR DA LECTURA E DO COÑECEMENTO 215

Fluxos de recomendación e encontro entre lectores 217
Formas de aprender e ensinar en e coa biblioteca (e as resistencias que espertan) 221
Creación e interaccións con novos artefactos 229
Apuntamentos sobre o dixital como contorna e como soporte 231
Simultaneidades na biblioteca 232
Memoria colectiva 234

COMUNIDADES DE INTERESES E INCLUSIÓN 235

Integración e inclusión 235
A biblioteca refuxio 238
Equidade e igualdade de oportunidades 239

VÍNCULOS E AFECTOS ARREDOR DA BIBLIOTECA 242

Afectos arredor da lectura 243
Afectos arredor da biblioteca 244

ARTICULACIÓN DE DECISIÓNS PARA A XESTIÓN E DINAMIZACIÓN 246

A biblioteca, traballo de equipo 247
A persoa responsable de biblioteca 249
Os mecanismos de xestión e planificación da biblioteca 250
A necesaria implicación da comunidade educativa 252

FUNCIONAMENTO EN REDE 254

Ser do PLAMBE, traballar en rede 255
A formación: formarse e aprender cos outros 257
O apoio da biblioteca pública e a relación coa comunidade 258

TRAXECTORIAS E TRANSFORMACIÓNS NO TEMPO 261

Unha contorna en constante evolución 262
Transformacións nas prácticas 263
Transformacións no traballo dos equipos 265
Un modelo de biblioteca en transformación 266
Impulso e pervivencia dos cambios 267

PERCEPCIÓNS ARREDOR DO PRESENTE E DO FUTURO DO MODELO DE BIBLIOTECA 269

Verbalizando colectivamente un modelo de biblioteca múltiple 270
O modelo de biblioteca como proxecto articulador 272
Vacilacións arredor do modelo no imaxinario de estudantes e docentes 272
Futuros para a biblioteca escolar 275

A ESTANCIA NAS BIBLIOTECAS: O VALOR DE VISIBILIZAR E COMPARTIR O CONTEXTO 280

Trazos de futuro 284

Claves do presente mirando ao futuro 286
A sustentabilidade como proxecto futuro 288

Referencias bibliográficas 293

Anexos 298

Anexo 1: Gráficos 298

Anexo 2: Imaxes 302

Anexo 3: Centros participantes no cuestionario de imaxinarios 303

Anexo 4: Centros participantes no estudo de casos 303

Notas 307



**As trajetórias como
objeto de estudo**

As bibliotecas escolares fronte aos desafíos contemporáneos

A biblioteca escolar foi un espazo privilexiado para a difusión de prácticas lectoras e de vínculos coa cultura. Xurdidas como modo de achegar a cultura letrada ao estudantado, as bibliotecas pasaron nalgunhas épocas da súa historia por etapas máis restritivas, converténdose en ocasións en «palacios de mármore nos que ninguén se atrevía a elevar a voz» (Lyons, 2012, p. 296). Nas últimas décadas impulsáronse políticas de apertura das bibliotecas escolares, das cales o Programa de bibliotecas escolares de Galicia é un destacado exemplo.

Interésanos colocar a reflexión sobre o Programa no marco de transformacións culturais máis amplas, que fan os cambios nas prácticas lectoras, das interaccións que supoñen e os sentidos e emocións coas que se asocian.

En particular, queremos analizar a biblioteca escolar como unha paisaxe ou unha xeografía que organiza prácticas lectoras e de traballo cos coñecementos (Parada, 2019, p. 16), e achegarnos á súa condición de espazo tanto físico como simbólico dentro da organización escolar. Así entendida, a biblioteca escolar forma parte do que algúns estudosos chaman a «orde material do saber», a materialización de relacións de coñecemento que involucra espazos, corpos, saberes e artefactos (Burke, 2012; Waquet, 2015).

A dixitalización da cultura, que avanza a un ritmo irresistible, está a transformar esa orde material do saber e isto afecta as prácticas lectoras de maneira moi clara. Estas transformacións danse simultaneamente en varias dimensións, que interactúan entre si:

- *Os soportes e as formas da lectura.* Son coñecidos os cambios nos soportes tradicionais das prácticas lectoras, que se van desprazando da centralidade de xornais, revistas e libros impresos cara ás pantallas. Isto ás veces vívese como a fin do libro e da lectura, pero quizais habería que analízalo como unha crise dun modelo de produción e circulación da cultura escrita, organizado arredor das editoriais, as librerías e as bibliotecas, que está a vivir unha transición cara a soportes máis individualizados, portátiles e «pedestres» —menos xerárquicos—, en opinión de Mizuko Ito (2005). Outro cambio importante é como se le: na pantalla, os textos escritos non soamente se len, senón que se interveñen, se trastornan e se fragmentan. Nos formatos dixitais, sinálase que hai unha modificación da propia condición do libro como unha «composición relativamente autónoma e coherente» cara a unha «estrutura tabular e indexada» (Doueihy, 2020, p. 192). O libro non só perde a súa textura na dixitalización, senón que, o que probablemente sexa máis transcendente para a forma libro, pasa a ser un obxecto «cuxa principal interface é a procura

e a indexación» (ídem). Por iso, alértase sobre a fragmentación da lectura, que empeza a tomar a indexación en palabras clave (lese buscando certos termos) como fío de procura, antes que a comprensión de argumentos extensos que se desenvolven en percorridos máis amplos (Mendoza, 2019). A dixitalización dos materiais da cultura produciu unha explosión dos arquivos e bibliotecas. Fálase da sobrecarga informativa (*information overload*), do fracaso dos filtros para organizala e da necesidade de estruturar traxectos formativos que permitan orientarse no labirinto dixital para poder ver as súas lagoas e os seus silencios (Abbott, 2008). As formas de ler parecen estar cambiando rapidamente, ligadas a novas xerarquías e interaccións.

- *A noción de lectores.* Distintos estudos formulan a necesidade de complexizar a noción de lector e de atender ás novas prácticas que se dan no marco de ecoloxías de medios transformadas (Igarza e Monak Salinas, 2014). En disonancia coa idea de que na cultura dixital se le menos ou se le mal, varios autores subliñan a pluralización das formas de lectura e o recoñecemento de novas linguaxes e soportes que crean outros públicos lectores. Tamén se di que os lectores xa non len libros, senón que circulan por textualidades múltiples, *linkean*, comparten, *postean* (García Canclini, 2015). Estas operacións diversas arredor da lectura xeran formas novas de vínculo cos textos, quizais máis ligados á superficie ca aos seus sentidos profundos. Os lectores convértense en usuarios de plataformas de xestión da información, que teñen un volume «parahumano» de información (Appadurai, 2003). Parece que esa biblioteca xa medrou tanto que non pode ser abarcada, lida ou manipulada por ningún humano.

- *As coleccións e os espazos lectores.* Os novos soportes e prácticas lectoras formulan novos desafíos para a conformación da infraestrutura das bibliotecas. As bibliotecas descentralízanse, expáñdense a outros espazos e suman novos artefactos ás súas coleccións (Cruz e Rossenova, 2015; Springer e Turpin, 2016; Schütz *et al*, 2012). Milad Doueihi (2010) destaca que hai unha transformación da propiedade e control da biblioteca (por exemplo, co proxecto de Google de dixitalizar todos os libros impresos dispoñibles, que foi discutido por algunhas bibliotecas públicas). Buscar nun arquivo dixital é, en gran parte, perder a posibilidade de ver que había arredor, de buscar libremente nos estantes. Estes camiños inesperados poden enriquecer as traxectorias lectoras e de investigación en direccións non imaxinadas (Caimari, 2017) e poden abrir percorridos e relacións imprevistas entre os textos, moito máis alá da ríxida orde clasificatoria das bibliotecas (Schiller, 2011). Pero tamén pode verse que algunhas bibliotecas empezan a colocar, no seu catálogo en liña, sinais da súa localización física, ofrecendo unha opción de *Ver andel* para os libros que aparecen no seu catálogo e trasladando a idea do estante material a un espazo virtual (Pyne, 2016). Dalgunha forma, a noción do estante, dunha localización física que organiza relacións de afinidade entre os materiais, segue tendo valor no vínculo coas bibliotecas, incluso as dixitalizadas.
- *A estabilidade e perdurabilidade das bibliotecas.* A dixitalización, co seu carácter expansivo, dificulta a organización de coleccións máis ou menos estables nas bibliotecas. O arquivo dixital organízase a partir de algoritmos que xerarquizan as respostas máis populares, os camiños xa andados por outros lectores ou, ás veces, moi directamente, as estratexias de promoción dalgúns anunciantes (van Dijck, 2016). No marco da cultura dixital, a

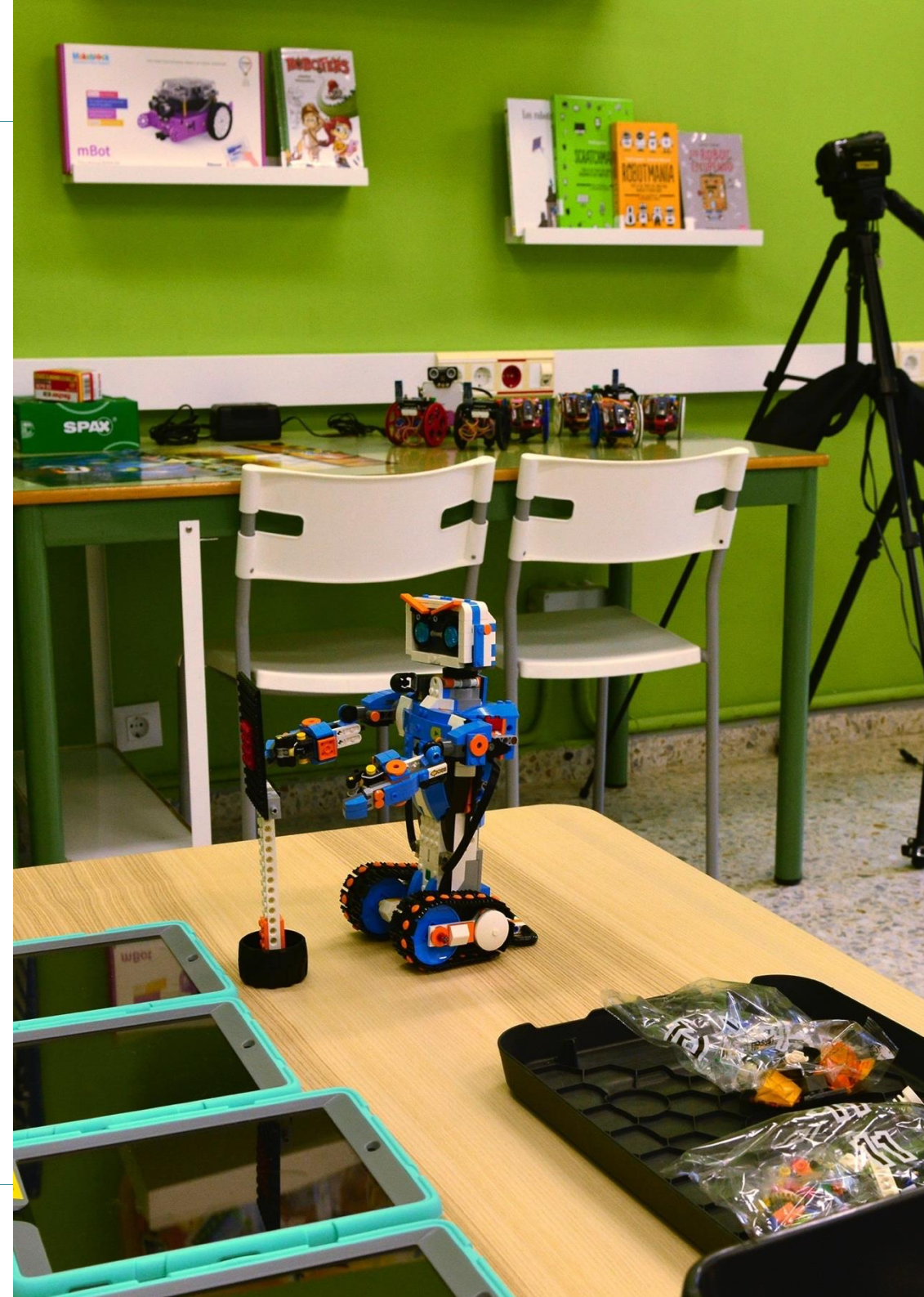
fraxilidade da acumulación da experiencia aparece como un paradoxo: esta época saturada con rexistros serializados é tamén a era dos rexistros amnésicos, na cal «pola súa transformación en datos [intercambiables], todo parece desvanecerse» (Berrebi, 2014, p. 218). Na mesma dirección, Milad Doueihi (2010) subliña as dificultades para archivar a historia recente das novas tecnoloxías: non hai rexistro de moitas páxinas web xa caducadas e faise difícil gardar copias que se arquiven nalgún lugar. Hai alertas crecentes sobre os efectos, complexos e quizais problemáticos para a vida democrática das nosas sociedades, do declive da autoridade da biblioteca como organización e resguardo do saber nun mundo no que se celebra que cada un lea ao seu aire, que pode traer unha certa zozobra para a cultura (Morey, 2014).

Considerando estas transformacións, cabe entón a pregunta: como poden e deben recolocarse as bibliotecas escolares en relación con estas transformacións da cultura? Como dialoga a organización do saber nas coleccións, catálogos e actividades da biblioteca co que propoñen os buscadores organizados a partir de algoritmos de popularidade? Como se reconfiguran os espazos previstos para a lectura cando os soportes se volveron móbiles e «camiñan» cos lectores? Os desafíos son múltiples e deberán ser múltiples as formas de abordalos.

Neste estudo tomamos como punto de partida a convicción de que, neste contexto de transformacións aceleradas, moitas veces máis rápidas ca a capacidade humana de procesalas e regulalas, cobra aínda maior importancia o traballo pedagóxico das bibliotecas escolares como lugar de encontro e cruzamento entre a cultura letrada impresa e os novos soportes e modos de ler. A biblioteca pode ser un lugar de ponte entre vellas e novas formas de ler e de

escribir, entre arquivos e coleccións tradicionais da cultura impresa e as novas coleccións dos medios dixitais, de carácter efémero, inestable e organizados polo criterio da popularidade. Formar lectores, entón, xa non implica soamente poñelos en contacto cun corpo de obras previamente definido como referencia cultural común, senón dotalos de criterios e capacidades para orientarse nun océano de producións culturais que non recoñecen os criterios de autoridade e de selección cultural outrora exitosos.

Sinala Robert Darnton, exdirector das bibliotecas de Harvard e prestixioso historiador da cultura escrita, que ante os cambios a recomendación que pode facer é deixar de pensar a biblioteca como depósito ou museo, e convertela en «cidadelas de aprendizaxe», en plataformas desde onde se poidan iniciar exploracións en Internet con outros criterios ca os buscadores, procurando preservar os lazos co pasado da nosa cultura e «acumulando enerxías para o futuro» (Darnton, 2011, p. 41). Con Darnton, pode afirmarse que as bibliotecas escolares poden xogar, como xa o fixeron, un rol relevante na formación das novas xeracións, tanto na organización de repositorios culturais que xurdan de curadurías coidadosas como tamén na formación de criterios de selección e xerarquización dos saberes dispoñibles en distintos soportes e formatos.



Enfoque metodolóxico

No ano 2003, a Consellería de Educación da Xunta de Galicia propúxose transformar as bibliotecas escolares de acordo con este novo modelo de biblioteca que demanda un contexto en transformación e para iso creou a Asesoría de Bibliotecas Escolares (dependente da DX de Centros e Recursos Humanos) como unidade responsable de promover a súa renovación en «centros creativos de lectura, información e aprendizaxe», o que levou a repensar o modelo mesmo de biblioteca escolar e á construción de redes de colaboración arredor da lectura e das bibliotecas en Galicia.

Durante este tempo, a Asesoría de Bibliotecas Escolares mobilizou discursos e prioridades, moitas delas vinculadas a tendencias emerxentes como as enunciadas no capítulo anterior. A intención era conectar estas prioridades coas prácticas do profesorado e, para iso, tratou de impulsar unhas condicións que permitisen implicar distintos actores: responsables políticos, inspección educativa, equipos directivos, responsables de bibliotecas, docentes, estudantes, familias...

Neste proceso, púxose especial énfase en asuntos tales como:

- Entender a biblioteca como un espazo de encontro cultural aberto ás artes, a tecnoloxía, as linguas, a ciencia ou a literatura, integrando propostas orientadas a explorar novos intereses e ao encontro con mundos moi diversos.
- Constituír as bibliotecas en nós relevantes nas novas redes de coñecemento.
- Incluír a pluralidade de xéneros, formatos e linguaxes.
- Desenvolver a dimensión social da biblioteca. Favorecer o encontro con outros e fortalecer os vínculos con redes colaborativas.
- Reforzar os factores que poidan aumentar o seu impacto social: inclusión, participación, diversidade...

Logo de pasaren máis de quince anos, a Consellería de Educación quixo abordar un estudo sobre as evolucións e impactos do Programa de bibliotecas escolares. Deste xeito, o estudo estivo guiado polas seguintes preguntas de investigación:

- Cales son os discursos/prioridades que a Asesoría de Bibliotecas Escolares desenvolveu durante os quince anos de vixencia do programa?
- Que condicións se deron para a mobilización deses discursos?
- En que medida impactaron nas bibliotecas das escolas e nas redes de bibliotecas?
- Como chegaron ás prácticas dos profesores?

A continuación preséntase o deseño metodolóxico que se seguiu para abordar este estudo sobre as traxectorias e os futuros das

bibliotecas escolares en Galicia. Indícanse os obxectivos, os eixes de estudo, as metodoloxías e as ferramentas que permitiron dar conta destas inquietudes.

Obxectivos

- Caracterizar as políticas públicas desenvolvidas pola Consellería de Educación a través da Asesoría de Bibliotecas Escolares. Entender as súas concepcións, accións, evolucións e traxectorias.
- Analizar os impactos no establecemento dun modelo de biblioteca escolar, así como no desenvolvemento e implantación de bibliotecas nas escolas e institutos de Galicia.
- Analizar o impacto na creación de redes. Entender como se configuran, que fan/crean xuntos, como funcionan.
- Analizar o impacto nos imaxinarios (concepcións e prácticas) arredor da lectura e da biblioteca escolar, describindo como se perciben as funcións, os actores e os espazos das bibliotecas desde distintos actores educativos (responsables de biblioteca, docentes e estudantes).

Eixes de estudo

O estudo organízase en tres eixes:

- Eixe 1: a **caracterización das políticas públicas** durante os quince anos de estudo, incorporando as fontes necesarias (análises de documentos, entrevistas en profundidade con informantes clave ou analítica web e de ferramentas sociais). O traballo estivo enfocado a poder analizar:

- As intencións (como se pensou o plan).
 - As concepcións e os modelos en que se funda.
 - As evolucións e as transformacións no período estudado.
 - As accións, entendidas como as políticas actuais.
 - Os desafíos para o futuro.
- Eixe 2: os **imaxinarios** arredor da lectura e da biblioteca escolar, concepcións e identidades que lle outorgan todos os distintos actores, como modo de entender mellor as formas de aproximarse e de usar a biblioteca e incorporala á súa actividade.
 - Eixe 3: unha aproximación metodolóxica cualitativa ás **bibliotecas nos centros educativos**, que permita entender os impactos e as traxectorias mediante a análise:
 - Das bibliotecas nas escolas, así como as relacións que se establecen entre elas, é dicir, no seu funcionamento como rede.
 - Da consideración da biblioteca como ecosistema cultural e de aprendizaxe, destacando a dimensión social da biblioteca: vínculos que crea, a súa configuración como espazo de acollida, de atención ás desigualdades e de inclusión social.

Metodoloxías

Levouse a cabo un estudo mixto, eminentemente cualitativo, con sensibilidade etnográfica, mediante a integración dun estudo de casos múltiples.


Para cada un dos tres eixes sinalados fíxose un deseño metodolóxico específico, seguindo os seguintes criterios:

- Achegar unha mirada integrada de datos dispoñibles actualmente na Asesoría de Bibliotecas Escolares xunto con datos novos que se xeraron no proceso de estudo.
- Documentar as evolucións e transicións que se produciron ao longo de quince anos.
- Enriquecer a mirada interna da Consellería con datos que fagan visibles os impactos, para o que se primaron as aproximacións cualitativas e en profundidade, como mellor forma de entender a incidencia do programa.
- Aproximarse a escolas que participaron do modelo de intervención da Xunta (en concreto, mediante as convocatorias do PLAMBE), así como a aquelas que non están integradas no modelo pero sobre as que pode haber outro tipo de impactos asociados. O obxectivo é observar os impactos na súa complexidade.

O seguinte esquema xeral mostra os tres eixes de estudo, así como as metodoloxías que se puxeron en funcionamento. Nos capítulos referidos a cada un dos eixes desenvolveranse en detalle.

Eixe 1 Caracterización de políticas públicas	Eixe 3 En e entre bibliotecas	
<p>Análise e caracterización das políticas públicas de biblioteca escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intencións. Como se pensou o plan - Concepcións. En que modelos se funda - Evolucións. Como se transformou - Accións. Políticas actuais - Futuros. Desafíos para o futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Interaccións actores – espazos - obxectos - Funcionamento en rede - Biblioteca escolar como ecosistema cultural e de aprendizaxe - Dimensión social da biblioteca escolar: vínculos, desigualdades, acollida, inclusión... 	<p>Metodoloxía</p> <p>Estudo de casos. Mostra teórica intencional (6 PLAMBE + 2 non PLAMBE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etapa educativa - Rural/Urbano - Contexto socioeconómico - Tamaño - Implicación/non en programas (Radio, Clubs, B. inclusiva, B. creativa...) <p>Observación, entrevistas, rexistros audiovisuais, análises de proxectos (que iniciativas e como se documentan), bitácoras...</p>
<p>Metodoloxía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise de documentos: convocatorias, instrucións, orientacións, concursos e outras dinámicas (336) - Entrevistas en profundidade 	<p>Eixe 2 Imaxinarios arredor da lectura e da biblioteca escolar</p> <p>PALABRAS CRUZADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfil de consumos culturais - Concepcións e prácticas de lectura e escritura - Concepcións e prácticas ao redor da BE - Melloras 	<p>Metodoloxía</p> <p>[20 PLAMBE + 6 non PLAMBE]</p> <p>Cuestionario en liña (pechado + aberto)</p> <ul style="list-style-type: none"> - para alumnado (377) - para profesorado (175) - para responsables BE (27) <p>-----</p> <p>[en 8 centros, estudo de casos]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrativas (escenas) [64 docentes] - Rexistro visual [156 estudantes]

Cadro 1. Eixes de estudo e metodoloxías

The background is a grayscale photograph of a library. It shows rows of bookshelves filled with books. In the foreground, a laptop is open on a desk, and a wooden chair is partially visible. The text is overlaid on the left side of the image in three stacked teal boxes.

Políticas públicas de bibliotecas escolares en Galicia

Cara á caracterización das políticas públicas

A biblioteca escolar está a transformarse á par doutros cambios tecnolóxicos e culturais sobre as prácticas de lectura e escritura. Distintos estudos expoñen a necesidade de ampliar a noción de lector e de atender ás novas prácticas que se dan no marco de ecoloxías de medios transformadas, e discútense como reflectir esta complexidade nas enquisas e nas políticas culturais e educativas.¹ Así mesmo, débátese sobre o desprazamento dos soportes tradicionais de lectura e sobre as operacións lectoras en novos artefactos e contextos, que formulan novos desafíos para a conformación da infraestrutura das bibliotecas e da súa organización como coleccións máis ou menos estables.²

Este novo contexto lector-escritor supón a asunción de novas funcións para a biblioteca escolar. De considerarse exclusivamente como un depósito de libros e un lugar para estudar, a biblioteca pasou a actuar como un espazo para explorar novos intereses (por exemplo, por medio do cultivo de intereses persoais e de talleres creativos) e a ser valorada como un lugar para atoparse con outras persoas ou como un espazo onde suceden eventos interesantes.

A biblioteca asume tarefas de inclusión e de creación, e demándaselle que se converta en nó de redes colaborativas e de formación do profesorado e da comunidade. Tamén emerxe unha concepción da biblioteca como punto de encontro con mundos diversos; así, fálase da biblioteca como espazo da bibliodiversidade ou de preservación de rexistros culturais ameazados pola selva dixital e as inscricións cada vez máis efémeras da cultura.³

O estudo que agora presentamos analiza as políticas orientadas á transformación das bibliotecas escolares galegas no marco deste contexto en transformación. Todo programa educativo e o seu plan de acción constitúen unha hipótese de traballo, supoñen unha toma de decisións múltiple que fixa unhas prioridades no tempo, no espazo e nos grupos sociais. O punto de partida deste estudo está, precisamente, en analizar ese conxunto de decisións que configuran o Programa de bibliotecas escolares en Galicia, entendido como unha proposta tentativa, aberta ao contraste, ao estudo e á avaliación.

Deste xeito, este estudo sobre as traxectorias das bibliotecas escolares en Galicia analiza as políticas públicas, os modelos e as prácticas desenvolvidas pola Asesoría de Bibliotecas Escolares. Como data de inicio tomouse 2005, o momento de arranque do Plan de mellora das bibliotecas escolares (PLAMBE), que foi unha iniciativa central na articulación da política. O estudo péchase en 2020 a pesar de non estar terminada a avaliación do último plan estratéxico LIA 2, actualmente en vías de finalización.

O deseño metodolóxico desta primeira aproximación ás políticas públicas permitiu caracterizar, reconstruír as coordenadas, entender a concepción e o deseño do programa e algúns aspectos da súa implementación ou execución.

Preguntas de indagación

A caracterización das políticas públicas estivo guiada polas seguintes preguntas:

- Cales son os discursos e as prioridades que a Asesoría de Bibliotecas Escolares desenvolveu durante os quince anos obxecto de estudo? En que modelo de biblioteca escolar se sustentan?
- Que evolucións se deron? Como se conectan estes discursos cun contexto en transformación desde o punto de vista tecnolóxico, social, cultural e educativo?
- Que estratexias e que condicións operativas permitiron mobilizar estes discursos nos centros e na configuración de redes de centros arredor das bibliotecas escolares?

Obxectivos

Obxectivo xeral

- Caracterizar as políticas públicas incidindo nas súas concepcións, traxectorias e evolucións ao longo do tempo.

Obxectivos específicos

- Analizar as concepcións e os modelos en que se funda o Programa de bibliotecas escolares en Galicia.
- Caracterizar e visibilizar o modelo de implantación e as estratexias desenvolvidos arredor da lectura nos centros educativos de Galicia desde un punto de vista evolutivo, incidindo

nas traxectorias percorridas durante os quince anos obxecto do presente estudo.

- Describir a complexa rede de relacións trabada entre a Asesoría e os centros educativos mediante as distintas estratexias de implantación do programa.
- Integrar a análise dos datos máis relevantes referidos ás condicións de deseño, planificación, financiamento e avaliación do programa.

Metodoloxía

A metodoloxía de estudo centrouse na análise documental e en entrevistas en profundidade con informantes clave, e inclúe a análise exhaustiva da web e da presenza en redes sociais.

Os actores principais involucrados foron as persoas do equipo da Asesoría de Bibliotecas Escolares e, de maneira destacada, a súa coordinadora.

A metodoloxía permitiu reconstruír accións, procesos e resultados na dimensión temporal, en boa medida grazas ao acceso a numerosos documentos públicos e información interna. En total, sen contar con parte da información difundida vía web, analizáronse 336 documentos.

Analizar un programa educativo supón poñer a mirada no problema que busca modificar e reconstruír as condicións e os cambios que operaron sobre esa realidade froito do modelo de intervención. O estudo que agora presentamos trata de reconstruír as coordenadas e a traxectoria percorrida poñendo a énfase naqueles factores que mellor permitan entender os cambios.

ANÁLISE DE DOCUMENTOS	ID.	NÚM.
Instrucións de principios de curso (catro cursos escolares descontinuos)	I	9
Convocatorias do PLAMBE (convocatorias desde 2005 ata 2020)	PB	11
Programas específicos (convocatorias e outros materiais)	PE	30
Materiais e orientacións (en soporte físico, en web e en publicacións especializadas)	M	123
Carteis e lemas anuais (desde 2008 ata 2020)	L	12
Documentación interna (plans LIA, informes de seguimento, datos estatísticos...)	DI	151

Cadro 2. Documentación de políticas públicas analizada

teiros
de
ectura



Deste xeito, este primeiro eixe de análise (políticas públicas) organízase en tres apartados:

- En primeiro lugar, discútese o modelo de biblioteca escolar e o concepto de lectura no que se sustenta o programa, así como a súa evolución no tempo.
- A continuación, analízanse as cinco estratexias principais de implantación (PLAMBE, programas específicos, formación, materiais e instrucións de funcionamento), considerando as traxectorias percorridas por cada unha delas ao longo de quince anos.
- En terceiro lugar, identifícanse as condicións operativas (planificación, avaliación e financiamento) que fixeron posible o programa e descríbese a rede resultante de decisións e de prácticas arredor da Asesoría de Bibliotecas Escolares.

Antecedentes

No ano 2000, un informe elaborado pola Asociación Galega polas Bibliotecas Escolares e a Lectura (AGABEL), que foi publicado na revista profesional de referencia do momento (*Educación y Biblioteca*),⁴ facía un balance da situación das bibliotecas escolares galegas nos seguintes termos:

«Hai exemplos concretos de auténticos centros de documentación e de fomento da lectura. [...] Pero non confundamos a excepcionalidade coa regra.» AGABEL, 2000

O informe poñía de manifesto problemas en aspectos esenciais. Falábase de carencias nos espazos e noutras condicións materiais, nas coleccións, na dispoñibilidade dos tempos, nas formas de implicación e designación das persoas a cargo da biblioteca, na súa formación. Citábase, así mesmo, a ausencia dun marco normativo, mesmo con desigualdades no tratamento das bibliotecas na educación primaria e na educación secundaria, a favor destas últimas.

Entre os numerosos datos atópase un detalle revelador, moi familiar para os centros educativos daquel momento en distintos lugares da xeografía do país. O mobiliario que se enviaba ás novas escolas para as bibliotecas consistía en andeis pechados e mesas para o traballo individual, ao mesmo tempo que a rede de bibliotecas públicas estaba nun proceso de profunda modernización dos espazos, as infraestruturas, as coleccións, os servizos e programas para a comunidade.

Que idea de biblioteca escolar transmitía a recepción, a comezos do século, destas dotacións? De que forma ía ser habitado un espazo rodeado de andeis pechados? Que proposta educativa contiña este envío a unha escola rural, a un instituto dun centro urbano ou a un centro de ensino integrado?

Como contraposición, no informe citábanse as expectativas que, naquel momento, xeraba este tema en certas actividades de formación docente, especificamente os cursos sobre lectura e bibliotecas, onde algunhas convocatorias triplicaron a demanda fronte ás prazas ofertadas.

É máis, a existencia mesma da Asociación Galega das Bibliotecas Escolares, autora do informe, é unha mostra da *autenticidade* de escolas *excepcionais*, que estaban representadas neste movemento, capaces de mobilizar ideas desde os seus respectivos espazos, así como de analizar a situación e reclamar, de forma razoada, un horizonte diferente.

Tres anos despois, en 2003, creouse formalmente a Asesoría de Bibliotecas Escolares na Consellería de Educación, pero entre tanto puxéronse en marcha algunhas iniciativas (recursos económicos, condicións tecnolóxicas de acceso a Internet, cursos na rede de

formación permanente do profesorado e en modalidades a distancia), que constituíron unha base para o traballo posterior.⁵

2000	Dotación económica específica para as bibliotecas escolares en institutos de educación secundaria
2001	Dotación económica específica para as bibliotecas escolares nos centros de educación primaria
2002-2003	Equipamento informático para as bibliotecas escolares e conexión a Internet de todos os centros (a biblioteca estaba incluída nos puntos de acceso)
1998-2003	Formación do profesorado: cursos de xestión e organización da biblioteca escolar, ofrecidos pola rede de centros de formación e a distancia
2002-2003	Convenio de colaboración co Ministerio de Educación para a campaña de fomento da lectura: «Pasaporte de lectura: viaxe polo mundo dos libros»
... - 2003	Envíos de recursos de información, publicados en galego pola Dirección Xeral de Política Lingüística, para a actualización dos fondos das bibliotecas

Cadro 3. Accións nas bibliotecas escolares galegas (2000-2003)

Neste repertorio de accións atopamos indicios de asuntos que irán cobrando corpo no informe que agora presentamos: a conexión a Internet da biblioteca escolar (que redefinicións provocou?), os contidos de información nas coleccións (que importancia relativa foron tendo respecto dos recursos de ficción, que eran predominantes nas coleccións?), a incorporación de materiais en galego (que percorrido tivo a lingua na conformación dos fondos?)



ou a dotación económica específica, como requisito imprescindible para a transformación que demandaban as bibliotecas escolares naquel momento.

A creación da Asesoría de Bibliotecas Escolares en 2003 abría a posibilidade dunha integración efectiva das bibliotecas escolares na axenda política. Poderíamos dicir que o comezo da súa andaina

representaba, simbólica e materialmente, a posibilidade de reconfigurar o plano que debuxaban aquelas mesas de traballo individual sobre o espazo da biblioteca; daba a oportunidade de abrir os andeis á comunidade educativa de modo que puidesen deixar a súa pegada sobre os estantes.

O estudo que agora presentamos comprende o período desde a primeira convocatoria do Plan de mellora das bibliotecas escolares (PLAMBE) ata os nosos días. Durante os dous anos anteriores a 2005, realizouse un traballo orientado a reforzar as condicións de arranque do Programa en ámbitos como o fomento da lectura, a informatización das bibliotecas, o plan anual de formación do profesorado e a creación de materiais de apoio.

Nun destes primeiros materiais podemos atopar o rastro de boa parte da orientación posterior. Titúlase *La biblioteca se define como espacio educativo* e desenvolve as posibilidades cara ás que se abriron as bibliotecas desde entón:

« Apoio aos procesos de ensino e aprendizaxe, aprendizaxe autónoma e apoio a necesidades educativas específicas; acceso igualitario aos bens culturais e a distintos soportes documentais; integración das tecnoloxías da información e da comunicación e educación no uso da información; hábitos de lectura e comprensión lectora; educación nunha experiencia saudable do tempo libre.» [2004]

Nos capítulos seguintes analizarase como se configurou e evolucionou o modelo de biblioteca escolar en Galicia. Pero, antes de comezar, queremos chamar a atención sobre as tres fotos do cartel mencionado, coidadosamente seleccionadas, onde se poden apreciar prácticas educativas e culturais do ideario da biblioteca escolar sobre

o que asenta, desde os seus inicios, o Programa de bibliotecas. Nunha delas vese unha escena de mozas e mozos traballando en grupo e, en primeiro plano, un mozo pensativo fronte a un ordenador. Ao fondo, hai unha exposición de libros sobre unha mesa ampla forrada en cor azul. Noutra, un grupo de nenos comenta unha exposición de debuxos dispostos sobre murais en zigzag. A terceira foto mostra un repertorio de libros editados en galego.

Pasados cinco anos da publicación do informe da Asociación Galega polas Bibliotecas Escolares e a Lectura no ano 2000, dispoñíase da imaxe material dun novo rumbo de prácticas, interaccións, estéticas e coidados sobre as bibliotecas escolares.



O modelo de biblioteca escolar

Un contexto en transformación

Establecer un modelo de biblioteca escolar ten moito que ver co contexto e os arquetipos e imaxinarios de biblioteca que, nun momento concreto, cohabitan; imaxinarios relacionados non só coa consideración da biblioteca como escenario físico senón, sobre todo, como constructo cultural e educativo que expresan e reflicten, máis alá da súa materialidade, determinados discursos.

Desde os anos noventa, en Galicia había movementos en favor da modernización das bibliotecas escolares, da súa función e das súas condicións, nun contexto no que a situación xeral das escolas distaba notablemente dos modelos propostos por organismos internacionais como IFLA,⁶ ou dos logros alcanzados en países como Francia, Reino Unido, Noruega, Finlandia, Portugal ou Alemaña, onde, pola súa vez, os modelos e as estratexias de implantación eran diferentes.⁷ En todo caso, a situación en Galicia non estaba lonxe, polo menos cos datos dispoñibles, da media do que sucedía noutros lugares de España.

Un estudo publicado en 2005⁸ permitía debuxar as características principais do modelo de biblioteca escolar amplamente representado no conxunto do país naquel momento. Nos datos proporcionados por responsables de biblioteca, por equipos directivos, por docentes e estudantes, describíase unha biblioteca orientada, de forma case exclusiva, á lectura literaria, predominantemente ocupada polo libro de ficción, aínda que aos poucos fose incorporando recursos en distintos formatos e soportes (películas, discos, xogos...); unha biblioteca que escasamente consideraba prácticas culturais, de lectura e de aprendizaxe vinculadas a distintas áreas do coñecemento, como as ciencias, as artes, as linguas, as ciencias sociais ou as tecnoloxías. Pola súa vez, a biblioteca dispoñía dunhas condicións de persoal e de horario tan limitadas que tampouco había lugar para outro tipo de propostas noutros tempos (recreos, comidas, tardes...) ou para pensar comunitariamente o proxecto da biblioteca, en relación coas familias, coa biblioteca pública máis próxima ou con outros recursos culturais e sociais de proximidade.

Este modelo *restrinxido* de biblioteca escolar convivía, neses anos, cun contexto de rápida e profunda transformación dixital. Pensemos que Wikipedia se creou en 2001, Skype en 2003, Facebook en 2004, YouTube en 2005 e Twitter en 2006. O inicio da chamada web 2.0

foi case coetáneo ao nacemento da Rede de bibliotecas escolares do PLAMBE en Galicia (2005).

Non é difícil lembrar como esta época estivo marcada pola sobreutilización do termo *reinventarse*, como lema que parecía abarcar todos os ámbitos da actividade social, cultural, educativa, produtiva ou económica. Obviamente, a invitación a (ou a esixencia de) *redefinirse* chegou ás bibliotecas e, de maneira específica, ás escolares.⁹ Máis alá da celebración que a chegada destas tecnoloxías supuxo naquel momento, non cabía dúbida de que os cambios e a complexidade do ecosistema cultural mediático que se debuxaba ía requirir transformacións nas bibliotecas escolares, nun contexto no que «o sentido da práctica da lectura e a continuidade das bibliotecas se cuestionaba nalgúns discursos» (Petit, 2011).¹⁰

Partir dunha situación con carencias e, simultaneamente, asumir obxectivos *de transformación* nun contexto *en transformación* constituía, en si mesmo, un reto. De feito, a revisión exhaustiva dos documentos da Asesoría permitiu constatar como se buscaba compartir un modelo de biblioteca coas escolas por distintas vías, tratando de facer comprensible o horizonte que se perseguía. Deste xeito, o marco estivo presente cando se convocaban as escolas para incorporarse á rede do PLAMBE, cando un centro se sumaba a un novo programa ou cando se lles esixían certas condicións a todos os colexios e institutos a través das instrucións do inicio de curso.

A análise da documentación dispoñible en todas estas fronteiras reflicte non só os principais trazos do modelo, senón que fai patente a importancia de facelo explícito para compartir unha linguaxe e unha perspectiva común.



O territorio da biblioteca escolar

Tratando de reconstruír os inicios do Programa, xurdiu un comentario de interese:

«Había xente que nin sequera sabía onde estaba a biblioteca no seu centro.» (Entrevista ao equipo de Asesoría de Bibliotecas Escolares)

A conversa avanzou cara a como «poñer no mapa da escola a biblioteca». Dalgún modo esta preocupación aludía a visibilizar a biblioteca como un territorio con identidade e características recoñecibles: unhas condicións materiais, unhas expectativas con respecto a quen está convidado a ocupalo e que pode facer nel ou a constatación de que o que alí sucede é relevante para os intereses e as necesidades de cadaquén.

Unha das estratexias que tivo unha moi boa resposta nesta dirección foi a difusión, cada ano, dun cartel cun lema. O lema funciona como reclamo («Aprende a pensar na biblioteca» ou «Poéticas diversas na biblioteca»), pero tamén como invitación a xerar unha axenda de traballo arredor do lema proposto. O cartel contén, ademais, unha ilustración e un texto explicativo. O conxunto das mensaxes difundidas durante doce anos (lemas, imaxes e textos) foi unha ferramenta con impacto para compartir e visibilizar o tipo de biblioteca que se persegue.

Podemos observar como, en distintos anos, os lemas incorporaron termos referidos á territorialidade da biblioteca: «*espazos de lecturas*» (2009), «*mundo de oportunidades*» (2010), «*base de exploracións*» (2015), «*territorio das artes*» (2016), «*viveiro de cidadanía*». *Espazos, mundo, base, territorio* ou *viveiro* parecen indicar, dun ou doutro modo, o territorio da biblioteca escolar.

Se o territorio non é só o lugar, senón o tempo, as persoas, os obxectos e as interaccións posibles entre eles, a identidade deste territorio foi ocupada, de maneira sostida, por tres ámbitos: o da lectura, o da información e o da aprendizaxe. De feito, as iniciais destes tres termos (L-I-A) constituíronse en sigla ara plans estratéxicos (Plan LIA) e mesmo para identificar centros con prácticas de especial interese (centros LIA), como veremos máis adiante.

Lectura, información e aprendizaxe nun ecosistema en cambio

Nun ambiente de cambio acelerado, no que todo itinerario de consumo dixital de información e medios está filtrado de forma opaca, ou onde os niveis de organización social resultado do rastrexo automático están afastados da elección persoal, hai quen prefigura un mundo no que interactuaremos coa información sempre mediados por unha pantalla: «Toda a información nos chegará fluída, enlazada e etiquetada. [...] Todos os contidos e as bibliotecas serán símbolos nunha pantalla coa que interactuaremos».¹¹

Comprometidas coas transformacións que se van tecendo na *dixitalidade*, pero moi afastadas das visións que eclipsan as bibliotecas, estas cumpriron e cumpren un papel relevante na historia cultural das nosas sociedades. De feito, en distintos puntos do mundo, incluídos países cun alto nivel tecnolóxico, educativo e cultural, séguense inaugurando novas bibliotecas. Oodi en Helsinqui ou Deichman Bjørvika en Oslo son exemplos moi recentes.¹²

As bibliotecas están a involucrarse de formas novas en tempos de crises sociais guiadas por modelos de deseño centrados nas

persoas:¹³ propóñense abordar retos relacionados cos medios cívicos e a democracia dos datos, integran as tecnoloxías do xogo e outras tendencias emerxentes ou exploran as posibilidades da temporalidade, nas configuracións espaciais ou nos servizos, como resposta a demandas cambiantes.¹⁴ Ante os cambios, as bibliotecas promoven prácticas de mediación transformada focalizadas nas persoas.

As bibliotecas escolares galegas, herdeiras en boa medida destes movementos arredor das bibliotecas no mundo, puxeron en valor o seu rol no sistema educativo. O modelo integrou as preguntas que se foron fraguando arredor dos seus tres ámbitos de acción —a lectura, a información e as aprendizaxes— expondo procesos de transformación:

- cara á diversificación das prácticas de lectura,
- cara á súa reconsideración nun ecosistema mediático complexo,
- cara á investigación e a creación colaborativa como formas de aproximación ao coñecemento.

As referencias conceptuais á **lectura** nos documentos analizados céntranse na expansión das lecturas en canto a obxectos culturais, soportes, formatos, contextos e prácticas. Neles insítese no desenvolvemento das lecturas como práctica social e na súa ampliación máis alá da *lectura silenciosa de libros de literatura*, distanciándose así dun imaxinario restrinxido da lectura na biblioteca. O lema «Espazos de lecturas» é unha mostra do sentido da pluralidade:

«Espazos de lecturas: de lecturas literarias, de lecturas poéticas, dramatizadas, en compañía, en silencio, en voz alta; lecturas de imaxes, lecturas de gráficos, mapas, cadros, ilustracións, lectura

de cómic ou cinema; lecturas informativas: o xornal, revistas divulgativas, enciclopedias, monografías de ampliación ou profundización, o dicionario; lecturas para contrastar, para ampliar... lectura en pantalla, lectura en papel.» (L 2009)

A proposta de ampliar a biblioteca cara a áreas distintas da literatura maniféstase igualmente noutras mensaxes, baixo a idea, de novo, de facer visible que a biblioteca non é un asunto exclusivo do profesor de Lingua e Literatura. «Ler ciencia na biblioteca» (L 2013), «Biblioteca escolar... matemático!!» (L 2014) ou «Territorio das artes» (L 2016) visibilizan esta orientación e promoven, ao longo dos anos, as relacións da biblioteca con outras áreas do coñecemento. A idea que se mobiliza é que a lectura é unha responsabilidade colectiva que debe reunir a docentes das áreas científicas, humanísticas, artísticas e tecnolóxicas.

A integración explícita das prácticas de escritura é posterior ás de lectura e aparece case simultaneamente a outras creacións en distintos formatos e soportes (2015). Máis adiante veremos como a produción e a creación foron gañando peso na concepción de biblioteca escolar.

Pola súa banda, a incorporación dos modelos de alfabetización **mediática e informacional**¹⁵ nas bibliotecas escolares galegas destaca a formación para transitar críticamente nun ecosistema mediático en evolución. Busca desenvolver a capacidade das persoas para avaliar críticamente os contidos, para tomar decisións fundadas como usuarias e produtoras de información e de contido, para participar activamente e crear de forma innovadora, ética e creativa. Podemos atopar varias referencias neste sentido:

«A biblioteca é un recurso imprescindible para a formación do alumnado nunha sociedade de información que demanda cidadáns dotados de destrezas para a consulta eficaz das distintas fontes de información, a selección crítica das informacións e a construción autónoma de coñecemento.» (PB 2005, 2007)

A creación e o uso de fontes de información e de medios vincúlanse á **aprendizaxe** en todas as áreas e materias do currículo:

«O uso crítico (e ético) das fontes informativas, a produción de información propia e a elaboración de traballos documentais en función de necesidades xeradas desde as diferentes áreas e materias.» (L 2008)

Deste xeito, destácase o papel da biblioteca no apoio ao currículo e en dinamizar metodoloxías de investigación e de traballo por proxectos, onde cobra valor «aprender a facerse preguntas e atopar respostas» (L 2010):

«As bibliotecas veñen desempeñando un papel de liderado á hora de introducir metodoloxías de proxectos e propostas de carácter interdisciplinario que necesita ser fortalecido e afianzado neste momento educativo.» (PB 2015)

Na articulación da biblioteca co currículo escolar, hai unha procura expresa por facer visible o seu impacto nos resultados:

«Un uso continuado de fontes informativas diversificadas, a extensión de prácticas innovadoras no tratamento dos contidos curriculares, así como a educación para a lectura crítica e o uso eficaz e responsable da información, poden contribuír a mellores logros.» (PB 2011)

Entre outros, destácanse os logros da biblioteca na comprensión lectora, no desenvolvemento de destrezas relacionadas coa análise crítica, a reelaboración e a produción persoal de contidos, na consecución de proxectos que atenden a obxectivos e áreas do coñecemento diversas, así como na autoestima, o estímulo e a motivación cara á aprendizaxe.¹⁶

Do centro de recursos ao laboratorio creativo de aprendizaxes

Na entrevista co equipo da Asesoría sobre o modelo e dos seus referentes, falouse da estabilidade de elementos clave e sobre a incorporación de novas tendencias:

«O modelo suma, case non abandona nada. [...] O modelo evoluciona a medida que cambian as tendencias en comunicación e no social.» (Entrevista ao equipo de Asesoría de Bibliotecas Escolares)

O modelo presenta invariantes (características que permanecen) e evolucións (aspectos que se actualizan ou desenvolven). Durante quince anos mantivéronse os mesmos ámbitos (lectura, información e aprendizaxe) e os mesmos axentes (a comunidade educativa e os seus nexos co tecido cultural, institucional e cívico), aos que se sumaron novos enfoques.

Nun dos primeiros materiais de divulgación e formación, a biblioteca defínese como centro de recursos ou mediateca:

«Centro de recursos de información, mediateca, ao servizo da comunidade escolar.» (2004)

Naquel momento, identificar a biblioteca escolar como *un centro de recursos* aliñábase coas recomendacións de organismos e asociacións internacionais, como IFLA¹⁷ ou IASL¹⁸, e cos modelos propostos (e aínda vixentes) en distintos países e niveis educativos, incluído o universitario (por exemplo, nos Estados Unidos, Reino Unido, Italia, Francia ou Chile).¹⁹ Pola súa banda, o termo *mediateca* procedía sobre todo da cultura francesa. En ambos os casos, a súa incorporación ao sistema escolar chamaba a atención sobre a imprescindible diversificación dos obxectos culturais cos que interactuar na construción de coñecemento máis alá do libro de texto. Por iso é polo que ese mesmo folleto de 2004 incluíu, nun recadro, unha lista dos *recursos* que deberían incorporarse ás bibliotecas: libros, xogos, revistas, DVD, vídeos, CD-ROM audio e CD-ROM multimedia, fotografías, diapositivas, mapas... De maneira premonitoria, o último termo da lista era Internet.

Hoxe estes repertorios poden resultar familiares, e mesmo inclúen termos obsoletos, pero pensemos o cambio que representaba, desde o punto de vista pedagóxico, abrir o abano de oportunidades de interacción con materiais diversos (manipulativos, interactivos, multimedia...). Pola súa banda, a inclusión de Internet na lista facíase eco da sociedade dixital (cada vez máis) conectada, aínda que naquel momento non todas as escolas nin as bibliotecas tiñan acceso a Internet.

No material difundido ao longo dos anos ata a actualidade, podemos atopar numerosas referencias ao modelo de biblioteca como *centro de recursos*:

«Un centro de recursos para a lectura, a información e a aprendizaxe.» (PB 2007)

«A biblioteca concibida como centro de recursos de lectura, información e aprendizaxe.» (PB 2019)

Así entendida, a biblioteca escolar proporciona oportunidades de dispoñibilidade e de acceso.²⁰ Por unha banda, asegura a presenza dos materiais e a infraestrutura para a súa distribución. A xestión centralizada dos recursos na biblioteca (entendida non só como infraestrutura material, senón como estrutura de servizo) asegura as condicións para facelos *dispoñibles* a distintos públicos e para cubrir diversas necesidades. «Biblioteca, servidor central» foi a primeiro lema compartido coas escolas poñendo en valor este aspecto (L 2008).

Ao mesmo tempo, a biblioteca ofrece contextos para participar en eventos de cultura escrita e en situacións nas que os estudantes poden atoparse con outros lectores e escritores. En moitas das mensaxes cara ás escolas hai referencias á biblioteca como contexto de práctica e exploración: «Biblioteca escolar, un mundo de oportunidades» (L 2010) ou «Biblioteca, base de exploracións» (L 2015).

Mentres tanto, a aparición de novas formas de mediación dixital non é allea ao modelo de biblioteca escolar. Desde pronto se busca a converxencia da biblioteca cos plans de integración de tecnoloxías dixitais na escola, destacando o papel da biblioteca neste dobre sentido de dispoñibilidade (dos recursos) e de acceso (contextos de participación e práctica):

«A biblioteca escolar é un dos elementos que hai que ter en conta no Plan de integración das tecnoloxías da información e a comunicación nos centros.» (PB 2008)

O auxe das tecnoloxías da información e da comunicación e a súa inserción nas configuracións sociais fixo que as denominadas novas alfabetizacións se agregasen á biblioteca escolar.

«A incorporación de novos recursos tecnolóxicos ás prácticas educativas e os cambios que se están producindo nas formas de acceder á información, de comunicarse e de realizar as aprendizaxes, esixen competencias avanzadas en múltiples rexistros.» (PB 2011)

No deseño da biblioteca, o impacto das tecnoloxías dixitais amplía a concepción inicial de centro de recursos («recurso de recursos») cara a fórmulas como «laboratorio creativo de aprendizaxes» ou «espazos creativos de aprendizaxes»:

«A biblioteca como factoría ou laboratorio creativo de aprendizaxes onde o diálogo e a comunicación son imprescindibles.» (In 2017)

O uso do termo *laboratorio*, amplamente estendido noutros contextos, incluídos os laboratorios cidadáns, adoita referirse a espazos centrados na creación de ideas, proxectos ou produtos de diferente natureza cunha forte implicación comunitaria. Busca impulsar procesos de innovación na resolución de problemas sociais e, para iso, baséase na aprendizaxe colaborativa e nas metodoloxías da experimentación que xorden das redes dixitais. As súas dinámicas inciden na innovación en contextos nos que persoas con distintos coñecementos e graos de especialización se reúnen como parte de comunidades autoorganizadas para desenvolveren proxectos xuntas.

Incorporar este termo á biblioteca escolar supón integrar pedagogías emerxentes, como as pedagogías creativas e da experimentación;

chama a atención sobre a exploración, a invención, a aventura («mirar cara a fóra, facerse preguntas, interesarse polo outro, inventar rutas para novas aventuras» (L 2015); incorpora as diversas formas de expresión («por medio da música, a pintura, a arquitectura, a danza, o teatro, a literatura, a escritura, as artes visuais, o cine, o cómic, a fotografía, as videocreacións ou os videoxogos» (L 2016). Nun contexto de transformación dixital avanzada, a biblioteca escolar súmase así á «cultura da innovación».

A dimensión social da biblioteca escolar

A construción mesma do modelo de biblioteca escolar fúndase en crear as condicións para lograr que a biblioteca sexa un territorio —un lugar recoñecible e habitado— dentro da escola. A biblioteca escolar é entendida como un espazo de encontro, de vínculo, de acollida:

«Encontro entre iguais, pero tamén entre persoas distintas.» (L 2010)

«Encontro entre distintos membros da comunidade educativa en relación coa lectura, o acceso ao coñecemento e a cultura en xeral.» (In 2019)

O encontro prodúcese en interacción co tecido institucional e cultural da lectura (axentes de promoción públicos e privados, institucións culturais e educativas, editores, autores e o sistema de bibliotecas públicas) e integra o tecido cívico (clubs, círculos, blogs e canles dedicadas).

Nas formulacións hai unha sensibilidade expresa non só cara ás lecturas en plural, senón cara aos lectores en plural, os suxeitos

lectores e a súa diversidade. Na concepción da biblioteca explóranse algúns *puntos cegos* e as desigualdades na configuración dunha sociedade lectora:

«Posibilidade de acceso igualitario aos bens culturais, independentemente do estrato socioeconómico de procedencia, actuando como axente de compensación social.» (PB 2005 e 2007)

Neste sentido, a biblioteca formúlase como «inclusiva e accesible» (In 2017, 2018) e propón prácticas de mediación que favorezan transicións inclusivas centradas nas persoas. A biblioteca pénsase como un lugar de convivencia e de aspiración a «un mundo máis xusto» (L 2015):

«É necesario sementar, crear ese hábitat adecuado para que pequenos, pequenas e mocidade vaian desenvolvendo a estima por si mesmos e polos recursos naturais e culturais á súa disposición, aprendan a convivir cos demais, adquiren paulatinamente os valores democráticos, o respecto polos dereitos humanos e a cultura de paz, esencial para unha convivencia xusta, pacífica e enriquecedora para todos e todas. A biblioteca escolar pode converterse nese «viveiro de cidadanía» na que as novas xeracións medren en confianza e poidamos forxar a esperanza fronte aos desafíos.» (L 2019)

A biblioteca, contorna transformadora e en transformación

O reto da modernización da biblioteca escolar inscríbese, como se comentou, nun contexto en transformación. O Programa de bibliotecas escolares de Galicia asumiu, desde a súa concepción, a

demanda de cambio como algo que abarcaba o conxunto da institución escolar e onde a biblioteca, concibida como un mediador na construción de saberes e de comunidade, podería cumprir un papel relevante. A biblioteca vinculouse, desde os inicios, ao «cambio metodolóxico» e á innovación:

«A biblioteca escolar é un recurso estratéxico para a innovación pedagóxica que axuda a revitalizar as prácticas educativas e a vida cultural dos centros.» (PB de 2005, primeira convocatoria)

As mensaxes creadas para comunicarse coas escolas incidiron neste aspecto: «Biblioteca escolar, última xeración» (L 2011) ou «Biblioteca escolar, acelerador de innovación» (L 2012):

«As bibliotecas escolares galegas experimentaron importantes transformacións nos últimos anos, grazas ao esforzo conxunto das comunidades educativas e da Administración, nunha tarefa que ten como obxectivo ofrecerlles máis e mellores ferramentas ao estudantado para a súa formación académica e persoal. Estas transformacións non foron só físicas (moitos profesores afirman que a biblioteca é o espazo máis fermoso do seu centro); o cambio máis importante é o que ocorre na escola cando se activa a biblioteca porque, arredor das súas propostas e recursos, a actividade que xera e os apoios que proporciona, comezan (ou gañan forza, asentándose) dinámicas de traballo diferente, prácticas pedagóxicas máis activas, propostas máis colaborativas, proxectos emocionantes que axudan a construír coñecemento e construír comunidade. As bibliotecas, cando se renovan e activan, confírmanse como aceleradores da innovación educativa.» (L 2012)

Moitas das iniciativas do Programa de bibliotecas escolares foron impulsadas polo valor demostrativo que poderían ter neste sentido.

Para iso empregáronse estratexias distintas, por exemplo, mediante a incorporación de novos obxectos á biblioteca (unha estación de radio ou dispositivos tecnolóxicos como robots e impresoras 3D); ou coa integración de novos axentes, como os voluntarios, para unha contorna de convivencia enriquecida; ou proporcionando oportunidades para interaccións horizontais entre mozos que alentasen vínculos intelectuais e afectivos arredor da lectura; ou por medio da remodelación dos espazos baixo os criterios de versatilidade, multifuncionalidade, estética e coidado («moitos profesores afirman que é o espazo máis fermoso do centro»). A intención é que estes cambios nos obxectos, nos actores e nos espazos fosen capaces de xerar interaccións diferentes, circuitos e lóxicas de actuación con repercusións no conxunto da escola.

Parte deste informe escríbese no período de confinamento máis estrito pola covid-19, coa atención posta en calquera reacción das bibliotecas neste mundo alterado. Como mostra do dinamismo e da súa capacidade de resposta, baste revisar algunhas iniciativas das bibliotecas durante estes meses.

Bibliotecas escolares abertas reúne as propostas das bibliotecas escolares galegas no confinamento.²¹ A listaxe é amplísima. Inclúe recursos sobre a enfermidade, guías de lectura e invitacións a ler («A poesía é un virus cargado de futuro»), videocontos, retos, mobilizacións arredor de distintas conmemoracións (Día da Poesía, Día do Teatro, Día da Arte Galega...), *booktrailers* desde a casa, talleres de escritura creativa en colaboración coa radio local, clubs virtuais de lectura, propostas para crear un museo 3D...

Así, por exemplo, os voluntarios da biblioteca da Universidade Laboral de Culleredo lanzaron un concurso de microrrelatos. O finalista da categoría de alumnos titulábase «Respirar» e o gañador,



«Un día menos». Pola súa banda, o Colexio Emilia Pardo Bazán da Coruña creou *Onda Li*, un programa de radio promovido por varios profesores durante o confinamento, con conexións en directo con alumnos. Escóitase música; emítense relatos narrados en familia na sección «Contamos todos...» Nun dos nove episodios recóllese o testemuño dun neno de 11 anos no que lembra a súa última viaxe a Viena, a impresión que lle causou a visita ao *backstage* da ópera e as excelentes pastelerías, e fala sobre o confinamento: «Os nenos non nos podemos queixar tanto». Pecha a súa intervención contando que vai empezar a ler *A illa do tesouro*.

En días de confinamento resultaba alentador escoitar as voces da escola *fóra da escola*, que dunha ou doutra forma nos conectaban con Robert Louis Stevenson: «Á súa maneira, os libros están bastante ben; pero non son máis ca subtítulos anémicos da vida».

Estratexias de implantación

Nos comezos da Asesoría de Bibliotecas Escolares, en 2003, o modelo buscado asentaba non só en referentes teóricos, senón que atopaba eco en experiencias con traxectoria nesa dirección. Desde os inicios, os criterios da Asesoría eran compartidos con grupos de traballo conformados arredor da biblioteca, a lectura e a literatura infantil e xuvenil, ou a formación de usuarios de información. Naquel momento, estas iniciativas tiñan un importante valor demostrativo dos camiños posibles para a transformación das bibliotecas escolares, pero á vez daban idea da distancia xeneralizada que existía con respecto ao modelo perseguido.

Neste apartado analizaremos as estratexias deseñadas pola Asesoría para a transformación das bibliotecas escolares galegas no sentido que se expuxo no capítulo anterior (*O modelo de biblioteca escolar*). Interesou analizar tanto os trazos que caracterizan as estratexias como o valor que cobran co paso do tempo: que decisións se toman, como se implementan e que percorrido teñen.

Tipo de estratexias: propósito, alcance e accións

O Programa de bibliotecas escolares asentouse nun conxunto de estratexias de implantación ao longo do período 2005-2020. Para a elaboración deste informe, tivéronse en conta as seguintes:

- A configuración dunha rede de centros educativos (identificados como PLAMBE) arredor da cal desenvolver, paulatinamente, as posibilidades do modelo de biblioteca escolar. Esta estratexia baséase no apoio a proxectos deseñados polos centros de acordo con requisitos específicos. Os apoios para o desenvolvemento dos proxectos consisten en recursos económicos, asesoría, formación e materiais. A asesoría ofrécese en función dos procesos e necesidades de cada centro, e organízase de forma descentralizada por medio dos enlaces nas direccións provinciais.
- O impulso de transformacións concretas nas bibliotecas da rede PLAMBE (quizais as máis mobilizadoras e esixentes), como poden ser o préstamo dixital (E-LBE), a incorporación de robots e de radio, ou a creación de *fablabs* ou espazos *maker* (espazos creativos). Estas transformacións vehículanse mediante programas específicos que, pola súa vez, dotan os centros de recursos económicos, formación, asesoría e materiais en relación cos distintos asuntos en xogo.
- O impulso de transformacións no conxunto de centros educativos orientadas a desenvolver a promoción da lectura e a investigación en todas as áreas do currículo escolar. Estes programas mobilízanse por medio de orientacións ou da asignación de horas específicas para iso (Hora de ler). Igualmente inclúen formación e dinamización mediante concursos. Esta liña de traballo trata de reforzar o papel da biblioteca na construción dun espazo de acollida e de encontro atento á diversidade de intereses e necesidades.
- A formación do profesorado, dirixida ao conxunto dos centros educativos, mediante modalidades de formación individual nos centros de profesores (cursos e xornadas) e en centros (cursos, grupos de traballo, seminarios). Vehicúlase por medio da rede de formación permanente. Ademais, organízanse outras accións anuais (xornadas e encontros) de amplo alcance e cunha gran repercusión. Por último, existe formación a distancia, centrada, sobre todo, na xestión automatizada da biblioteca e no apoio a temas específicos.
- A creación de materiais e a mobilización de ideas arredor da modernización da biblioteca escolar, mediante carteis e lemas anuais, materiais de apoio, axendas, artigos de divulgación na revista *Eduga...* Todos estes recursos centralízanse no blog de bibliotecas escolares²² e difúndense polas redes sociais do Programa.
- A difusión de instrucións ao conxunto dos centros educativos sobre como articular institucional e pedagoxicamente a biblioteca.

A análise detallada da diversidade de estratexias permite entender o sentido das transformacións promovidas e a súa evolución no tempo. Para iso tivéronse en conta:

- Propósito: que persegue cada unha delas.
- Alcance: a que centros se chega (todos os centros galegos ou o subconxunto de centros que configura a rede PLAMBE).
- Accións: que tipo de iniciativas se desenvolven.

No cadro seguinte resúmense as principais características de cada unha das estratexias analizadas.

ESTRATEGIA	PROPÓSITO	ALCANCE	ACCIÓNS
Rede de centros PLAMBE	Apoiar o desenvolvemento de proxectos deseñados polas escolas establecendo prioridades e criterios	Centros PLAMBE	Convocatoria anual con apoio económico, asesoría, formación e materiais. Asesoría a medida por medio dos enlaces provinciais
Programas específicos (centros PLAMBE)	Dinamizar transformacións en temas concretos [E-LBE, radio, escornabots/biblioteca creativa]	Centros PLAMBE	Convocatorias anuais con apoio económico, asesoría, formación e materiais
Programas específicos (todos os centros)	Dinamizar transformacións en temas concretos [Hora de ler, Clubs de lectura, Mochilas, Maletas, Traballo por proxectos, Biblioteca solidaria, Biblioteca inclusiva]	Todos os centros	Convocatorias anuais [Nalgúns casos, dinamízase cun concurso: por exemplo, traballo por proxectos]
Formación	Coordinar e desenvolver a formación cara a responsables e docentes Ofrecer oportunidades de intercambio profesional	Todos os centros	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de formación individual - Actividades de formación en centros - Cursos en liña - Xornadas - Xornadas clubs - Encontros (só centros PLAMBE)
Materiais e mobilización	Facer visible o rol da BE Proporcionar orientacións e outros apoios en distintos formatos, incluído blog	Todos os centros	Carteis e lemas, guías, axendas, artigos <i>Eduga</i>
Instrucións de principios de curso	Favorecer a integración institucional da BE mediante instrucións anuais	Todos os centros	Documento con criterios sobre a asignación orzamentaria, a designación da persoa responsable, os horarios, a implicación do equipo docente, o compromiso do equipo directivo...

Cadro 4. Estratexias do Programa de bibliotecas escolares (2005-2020)

Implantación dual

A estratexia xeral de implantación do Programa de bibliotecas escolares en Galicia baséase na convivencia de dúas liñas de acción simultáneas e complementarias:

- Por unha banda, a creación dunha rede conformada por unha selección de centros (centros PLAMBE) onde se van probando e implantando paulatinamente as iniciativas máis avanzadas e esixentes en canto a recursos e implicación dos equipos.
- En paralelo, a xeneralización dunhas condicións de base para a mellora das bibliotecas en todos os centros educativos.

No esquema que segue pode apreciarse como esta forma de proceder permite xerar un núcleo acoutado (e avanzado) de centros, aos que se lles achega un seguimento próximo e vías de crecemento (recursos económicos e formación) a partir dos seus proxectos particulares. Esta maneira de proceder permitiu probar, de forma restrinxida, os programas, mellorar ou ampliar en función dos resultados e aumentar a cobertura en anos sucesivos.

Pola súa vez, existe un conxunto de programas e de mobilizacións que están abertas a todas as escolas, o que posibilitou estender cambios e condicións a unha ampla proporción dos centros educativos de Galicia.

Veremos que esta lóxica dual de implantación se mantén ao longo dos anos, logrando incrementar o número de escolas que se vai sumando ao primeiro grupo (comezouse con 40 centros, esta cifra multiplícase case por vinte ao longo de quince anos) e enriquecendo os programas de base que se propoñen ao conxunto dos centros.



Cadro 5. Modelo dual de implantación

Implantación evolutiva

No proceso de implantación pódense identificar diferentes etapas que van destacando, nuns ou noutros momentos, certos elementos do modelo de biblioteca escolar. Como se indicou, todos os elementos están presentes desde o principio (a lectura, a información e a investigación, a dimensión social da biblioteca...), pero en certos tramos temporais cobran especial relevancia polo enfoque e o peso das accións específicas en curso. Veremos como, na súa caracterización, se emprega a expresión «A partir de» para referirse a iniciativas que, aínda estando presentes desde os inicios, se mobilizan e visibilizan ao redor dunha data e teñen continuidade no tempo.

2003-2005 · Período de arranque

O ano 2003 créase formalmente a Asesoría de Bibliotecas Escolares. As primeiras accións están orientadas, sobre todo, a ampliar as experiencias de promoción da lectura (no contexto do Plan galego de fomento lector 2002-2008 ou o convenio co Ministerio de Cultura), a informatización dos catálogos da biblioteca e a incorporación das bibliotecas escolares no Plan anual de formación do profesorado. Neste mesmo período, apóstase pola difusión e a presenza das bibliotecas escolares no portal educativo da Xunta. Deste xeito, nestes primeiros anos aséntanse as bases sobre todo en promoción da lectura, en formación docente e en difusión vía web, que se desenvolverán ao longo dos seguintes anos.

A partir de 2005 · Creación da rede PLAMBE

En 2005, por medio da convocatoria do Plan de mellora das bibliotecas escolares (PLAMBE), iníciase a estrutura arredor da transformación das bibliotecas escolares nunha rede de centros. Se nos comezos o PLAMBE alcanza a 40 centros, en 2020 suma 737 (non están contabilizadas as escasas baixas). Desde a súa orixe, preséntase como unha estratexia de dobre xogo: por unha banda, as escolas deben deseñar un proxecto e asegurar unhas condicións básicas para incorporarse á rede e, a cambio, reciben apoio económico, asesoría, formación e orientacións para implementalo. A rede confórmase arredor do triplo lema *Lectura, Información e Aprendizaxe*. Ao longo dos anos irase apoiando en distintos programas específicos para desenvolver estes tres ámbitos.



A partir de 2005 · Transformacións arredor da «lectura»

O Programa de bibliotecas escolares estivo vinculado desde o comezo á promoción da lectura. A partir de 2006, as súas estratexias desenvólvense para, pola súa vez, diversificar as prácticas de lectura en modalidades, soportes e contextos diversos. Así, ponse en funcionamento a *Hora de ler*, que concreta o compromiso sostido de todo o equipo educativo arredor da lectura no horario lectivo. Arredor desta iniciativa propóñense diversas dinámicas: os *Clubs de lectura* (fóra do horario escolar), as *Mochilas viaxeiras* (que buscan a circulación de coleccións de libros cara ao

fogar), as *Maletas viaxeiras* (que visibilizan na biblioteca libros de especial interese, pola súa temática, xénero, formato...). Do mesmo xeito, *E-LBE* enriquece o catálogo dixital da biblioteca e os servizos de préstamo electrónico. Todas estas dinámicas, centradas en diversificar as prácticas de lectura, organízanse arredor do *proxecto lector de centro*, que formaliza a implicación múltiple do equipo docente. A lectura expándese en canto a públicos (por exemplo, os mozos), a contornas (o conxunto da escola, a familia e máis alá do horario lectivo) e a dinámicas.

A partir de 2005 · Transformacións arredor de «investigación, información e medios»

Aínda que desde os inicios se incluíron accións relacionadas coa formación de usuarios e a educación documental, a partir de 2005 as liñas de traballo arredor de ALFIN/AMI toman un protagonismo importante. A súa presenza nas xornadas, a implicación de expertos e a súa integración nos plans de formación contribúen á difusión dos modelos ALFIN/AMI, en concreto arredor dos proxectos documentais integrados (PDI). Pola súa banda, en 2013/14 iníciase unha liña de concursos de traballos de investigación coa idea de dinamizar, visibilizar e apoiar estas propostas.

A partir de 2013 · Transformacións na dimensión social da biblioteca

Dúas iniciativas marcan unha maior énfase da dimensión social da biblioteca. Desde os seus inicios a biblioteca foi entendida como un espazo de acollida, vínculo, diversidade e inclusión, pero a partir de 2013 refórzase coa incorporación de voluntarios (*Biblioteca solidaria*)

e, en 2017, mediante o programa de *Biblioteca inclusiva*, co que se adoptan medidas para a atención á diversidade.

A partir de 2015 · Transformacións arredor da «creación» na biblioteca

A biblioteca vai configurándose como un espazo creativo mediante a incorporación de novos obxectos (robots, impresoras 3D, unha estación de radio), así como outros recursos para a creación en áreas como o deseño, os xogos, o téxtil ou a arte. O programa de escornabots (2015) introduciu robots na biblioteca e as linguaxes de programación (*coding*). Posteriormente, *Biblioteca creativa* (2018) expandiu esta proposta cara a outras áreas de creación. Do mesmo xeito, *Radio na biblioteca* (2017) formulou novas prácticas de produción colaborativa.

Estratexias de continuidade

Desde a creación da Asesoría en 2003, traballouse en tres liñas de continuidade para o conxunto dos centros: *formación*, cunha diversidade de iniciativas (formación individual nos centros de formación do profesorado, formación grupal en centros, xornadas, encontros...); *materiais e difusión* (a incorporación das bibliotecas no portal educativo da Xunta e, posteriormente, a creación dun blog específico que se alimenta día a día) e, por último, *as instrucións* dirixidas a todos os centros para que se garantan unhas condicións básicas de funcionamento.

No cadro seguinte represéntase a cronoloxía, coas principais estratexias, marcadas en dúas cores: **verde** (para o conxunto dos centros) e **laranja** (para a creación da rede 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	
ARRANQUE																		
Asesoría BE	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
REDE CENTROS PLAMBE																		
Convocat. centros 1		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
TRANSFORMACIÓNS ARREDOR DA LECTURA																		
Hora de ler		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Clubs lectura		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Mochilas viaxeiras		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Inicio proxecto lector (LOE)		•	•					Proxecto lector terminado	•	•	Proxecto lector (LOMCE)	•	•	•	•	•	•	
								Maletas viaxeiras	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
										E-LBE 1	•	•	•	•	•	E-LBE 2	•	
TRANSFORMACIÓNS ARREDOR DE INVESTIGACIÓN, INFORMACIÓN E MEDIOS																		
Educ. en información		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Materia libre configurac.	•	•	•	•	
										Concurso traballos investigac.	•	•	•	•	•	•	•	
TRANSFORMACIÓNS NA DIMENSIÓN SOCIAL DA BIBLIOTECA																		
										Biblioteca solidaria	•	•	•	•	•	•	•	
														Biblioteca inclusiva	•	•	•	
TRANSFORMACIÓNS EN CREACIÓN																		
														Escornabots	•	•	Biblioteca creativa	•
															Radio	•	•	
ESTRATEGIAS DE CONTINUIDADE																		
FORMACIÓN	Xornadas animación	Xornadas BE	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Encontros	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
MATERIAIS	Portal educ.	•	Blog BE	Facebook	•	•	•	•	•	•	Twitter	Pinterest	•	•	•	•	•	
					Carteis/Lemas	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
INSTRUCIÓNS											Instrucións	•	•	•	•	•	•	

Cadro 6. Cronoloxía do proceso de implantación do Programa de bibliotecas escolares en Galicia 2003-2020

verde conxunto dos centros **laranxa** rede PLAMBE

Rede de centros PLAMBE

O Plan de mellora de bibliotecas escolares (PLAMBE) é a estratexia de maior peso e constitúe unha pedra angular no desenvolvemento da rede de bibliotecas dos centros educativos de Galicia. O deseño do PLAMBE parte dun bo coñecemento da realidade, especificamente dalgúns puntos débiles, como pode ser o ter unha idea limitada das funcións das bibliotecas escolares, a escaseza de recursos ou a formación insuficiente das persoas responsables e do profesorado.

Neste apartado analízase a creación e a evolución da rede de centros PLAMBE, co obxectivo de:

- Determinar o papel do PLAMBE na implantación do modelo de biblioteca escolar.
- Identificar os compromisos e os beneficios que leva pertencer á rede.
- Describir de que modo o PLAMBE se basea nunha rede de traballo e de decisións arredor da biblioteca dentro dun centro educativo.
- Analizar a configuración e o desenvolvemento da rede de centros PLAMBE, así como das microrredes territoriais.

PLAMBE como estratexia de implantación do modelo de biblioteca escolar

O PLAMBE articúlase arredor dunha convocatoria pública anual, iniciada no curso 2005/06, para apoiar o desenvolvemento de proxectos deseñados polos centros co obxectivo de impulsar a creación ou a mellora das súas bibliotecas. Trátase, en última instancia, de incrementar o número de centros que contan cunha biblioteca funcional con base no modelo perseguido. A análise das

convocatorias revela os obxectivos que o PLAMBE se propón e como evolucionan ao longo dos anos, incorporando avances tecnolóxicos, cambios metodolóxicos e funcións novas das bibliotecas.

Nun primeiro momento, a convocatoria centraba os seus obxectivos de mellora na organización e a dinamización cultural entre a comunidade escolar, sempre dentro da concepción de biblioteca como centro de recursos vinculada aos procesos de ensino e aprendizaxe e centrada na formación de usuarios, a educación documental e o fomento da lectura. Igualmente, nos textos preliminares das convocatorias alúdese a como a biblioteca pode ser un mecanismo de compensación das desigualdades e de garantía da calidade da educación. Aos poucos, as convocatorias poñen máis énfase na cultura dixital (2009/10) e fan referencias explícitas á función da biblioteca con respecto á adquisición de competencias básicas (especialmente en información) e incorporan o concepto de alfabetización múltiple (2013/14) e de competencia informacional e mediática (2014/15). Un pouco máis adiante, a biblioteca caracterízase como centro creativo de aprendizaxes e insístese na súa consideración como espazo inclusivo (2017/18).

Os textos de todas as convocatorias salientan o papel da biblioteca como impulsora do cambio metodolóxico no conxunto do centro. Neste aspecto resulta significativo o cambio que aparece na convocatoria de 2015/16, que pasa de seleccionar «proxectos» a identificar «centros» como beneficiarios do PLAMBE, destacando así a implicación da comunidade educativa e o impacto dos cambios que pode impulsar a biblioteca no conxunto do centro.

Compromisos e beneficios como procesos de construción conxunta

Os proxectos que se presentan á convocatoria deben cumprir unha serie de requisitos, e a selección faise con base en criterios estritos que, entre outros, inclúen o compromiso colectivo co proxecto ou o factor de compensación que unha biblioteca escolar activa pode supoñer nunha contorna rural. A ruralidade é un criterio destacado no conxunto da iniciativa. Aos centros seleccionados proporciónaselles unha dotación económica con finalidades específicas, asesoramento, formación e materiais de apoio. Ademais, estes centros poden beneficiarse doutros programas que potencien a renovación de aspectos concretos da biblioteca.

Desde a primeira convocatoria, o PLAMBE achega recursos económicos destinados á actualización das coleccións e á mellora do equipamento básico, aínda que paulatinamente se incorporan outros conceptos como a compra de equipamento audiovisual e informático e de mobiliario, ou pequenas intervencións nos espazos para novas actividades ou para adaptacións a necesidades educativas especiais.

O PLAMBE ofrece recursos para a mellora das condicións materiais da biblioteca e, pola súa vez, require dun compromiso por parte dos centros que garanta a implantación destas melloras e facilite a continuidade do proxecto. Neste sentido, hai que destacar o elevado grao de compromiso dos centros: danse moi poucos casos de abandono, xeralmente por problemas internos ou outras circunstancias externas ao programa.

A continuidade dos centros no PLAMBE apóiase, en primeiro lugar, mediante o compromiso de permanencia durante dous anos da persoa responsable da biblioteca, que ten que ter praza definitiva no

centro. Este requisito é crítico en proxectos desta natureza, onde habitualmente hai unha elevada rotación de responsables.

O centro seleccionado debe, ademais, contar cun espazo destinado exclusivamente ás funcións de biblioteca, sen especificar unhas dimensións mínimas, pensando naqueles centros que non dispoñen dun espazo suficiente, pero que están decididos a impulsar a biblioteca. Outro compromiso que se require para acceder á convocatoria é que os centros destinen un orzamento anual para a biblioteca, á marxe do que se poida obter mediante a convocatoria. Nos anos 2018 e 2019, como media, os centros do PLAMBE destinaron uns 2600 euros anuais á biblioteca escolar, o que supón un esforzo notable e pon en valor a dotación económica que provén da Consellería.

Á marxe dos beneficios materiais para a biblioteca, formar parte da rede PLAMBE achega outros intanxibles: a visibilidade dos seus proxectos, accións, actividades ou publicacións nas contornas dixitais mantidas pola Asesoría, ou a posibilidade de intervenir en accións de formación e difusión. Os centros PLAMBE forman parte dunha rede máis ou menos informal de coñecemento compartido arredor da biblioteca e asumen o compromiso de participar nos encontros e nas xornadas, así como noutras actividades de formación. Para os centros, poder difundir as súas prácticas supón un recoñecemento notable e dálles visibilidade ás súas bibliotecas.

Institucionalización e articulación da rede de decisións nos centros

Outro dos logros da implantación do PLAMBE radica na institucionalización das bibliotecas escolares, non só por canto as dota dun recoñecemento dentro e fóra do centro, senón porque establece mecanismos para articular a toma de decisións implicando

distintos órganos dun colexio ou instituto. Así, os centros que se presentan ás convocatorias do PLAMBE deben cumprir, ademais das condicións materiais e de funcionamento, outras de carácter orgánico. Para iso pídese a implicación do equipo directivo como responsable de decisións clave, por exemplo, na designación da persoa co perfil máis idóneo para levar adiante a biblioteca, a asignación de suficientes horas para realizar esta tarefa, a participación do equipo de apoio da biblioteca ou a asignación dun orzamento interno.

Este compromiso da dirección refórzase coa presenza da biblioteca escolar nos documentos do centro. O proxecto da biblioteca debe vincularse e liderar o proxecto lector do centro e debe formar parte dos documentos de planificación e xestión, como o proxecto educativo e a programación anual. Desta maneira, a biblioteca adquire carta de natureza e apoia o desenvolvemento dos obxectivos e programas do centro. Así mesmo, o responsable da biblioteca debe integrarse na comisión de coordinación pedagóxica, o que cobra todo o sentido cando a biblioteca ofrece servizos e propón actividades para apoiar as aprendizaxes.

Tal como se establece nos documentos elaborados pola Asesoría, e tamén nos textos das convocatorias do PLAMBE, o proxecto de biblioteca non se pode concibir e aplicar illadamente, senón que se insere nas distintas redes de toma de decisións do centro: debe contar coa aprobación do claustro de profesores e o consello escolar debe manifestar o seu compromiso co proxecto que se presenta a concurso. É dicir, por unha banda, requírese o compromiso interno do profesorado e, por outra, búscase a implicación de todos os membros da comunidade escolar. Contar coa aprobación do claustro e presentar o proxecto ao consello escolar para a súa avaliación, asegurando o compromiso de ambos os órganos para facilitar a



posta en práctica do proxecto, son formas de articular institucional e pedagoxicamente a biblioteca.

Para sensibilizar a todos os membros da comunidade escolar respecto da necesidade da biblioteca, as convocatorias do PLAMBE promoven a creación dunha comisión de biblioteca no consello escolar. Esta comisión de biblioteca inclúe, ademais da colaboración e intercambio entre axentes —alumnado, profesorado, familias, Administración—, a colaboración coa biblioteca pública de referencia, cuxo responsable forma parte desta comisión. Entre as distintas funcións que se lle atribúen á comisión, son especialmente significativas dúas delas. Por unha banda, a comisión debe sumar recursos e colaboracións para a apertura da biblioteca en horario extraescolar, garantindo que todas as intervencións se realicen seguindo os criterios do equipo de apoio e o responsable da biblioteca escolar; e, por outra, debe propoñer estratexias de colaboración coa biblioteca pública máis próxima. Tanto a apertura da biblioteca fóra do horario lectivo como o traballo coa biblioteca pública formúlase como un mecanismo de compensación das desigualdades sociais, que é un dos obxectivos do PLAMBE.

A implantación e o desenvolvemento sostido das bibliotecas escolares precisa dos impulsos da Administración, baseados en axudas como a dotación de recursos materiais e económicos e outros apoios como a formación. Pero para que o proxecto adquira estabilidade e se desenvolva como unha contorna viva para a lectura, a información e a aprendizaxe, requírese a implicación e a complicidade de todo o centro. Neste sentido, unha das estratexias que se formulan nas convocatorias do PLAMBE consiste na creación dun equipo de biblioteca ou grupo de apoio, formado por profesorado dos diferentes ciclos ou departamentos. A existencia

deste equipo interdisciplinario senta as bases para configurar unha rede de traballo interna que alcance todos os ciclos e as materias.

Contar con equipos de apoio é un requisito en todas as convocatorias do PLAMBE desde os seus inicios en 2005 e entre os criterios de valoración das candidaturas figura o grao de implicación neles do profesorado do centro. A existencia destes equipos de apoio non só xera un sistema distribuído de asunción de tarefas arredor da biblioteca, senón que colabora na construción dun compromiso e dun sentido de pertenza a unha comunidade arredor dun proxecto creado e mantido conxuntamente. Esta rede de traballo interna entre o equipo de apoio e o responsable da biblioteca facilita o deseño de proxectos colaborativos en distintos ámbitos.

Esta forma distribuída e colaborativa de articulación das responsabilidades e das tarefas arredor da biblioteca escolar favorece que o proxecto incida na exploración de novas metodoloxías, ofrezca oportunidades para o tratamento transversal dos contidos e impulse un enfoque interdisciplinario.

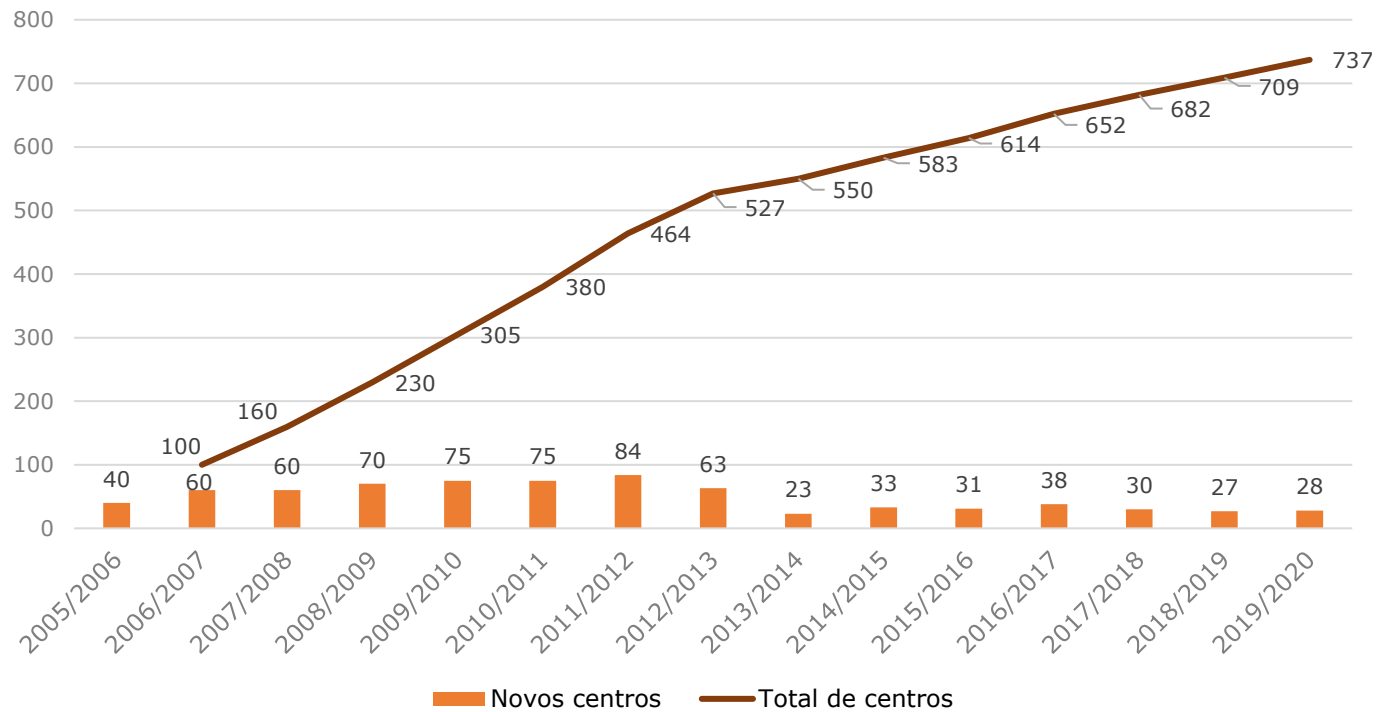
Configuración e evolución da rede

Desde os seus inicios no curso 2005/06, o PLAMBE mantivo a súa continuidade ata hoxe, a pesar das circunstancias derivadas dos cambios políticos e da crise económica que, especialmente a partir de 2012, implicou a desaparición de moitas iniciativas das administracións educativas e supuxo unha contracción na evolución do Plan.

A rede de centros PLAMBE configúrase de maneira orgánica coa suma de novos centros ano tras ano, nunha cifra variable durante os quince anos analizados: dos 40 centros da primeira convocatoria

pásase a entre 60 e 84 nas seguintes, nunha dinámica crecente que se trunca na convocatoria de 2013, con 23 centros, e que non se chega a recuperar nas convocatorias posteriores. Esta dinámica de crecemento, con máis da metade dos centros incorporados nuns

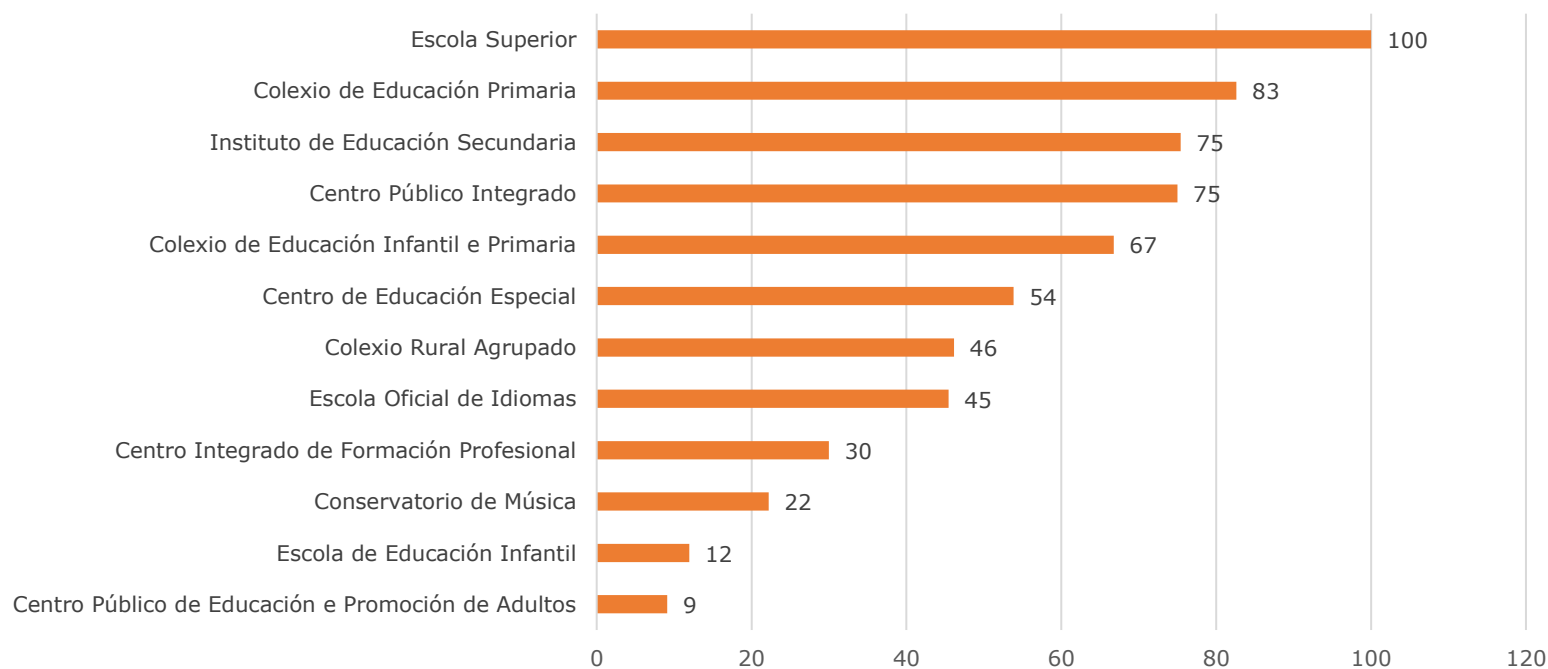
poucos anos, permitiu unha ampla extensión da iniciativa e a implantación do modelo de biblioteca nun número importante de centros, como se aprecia no gráfico seguinte.



Cadro 7. Evolución da rede de bibliotecas PLAMBE. Incorporacións anuais e acumuladas de acordo coas resolucións das convocatorias PLAMBE. Non están contabilizadas as posibles baixas ou renuncias

A pervivencia ao longo dos anos posibilitou a creación dunha extensa e arraigada rede de bibliotecas escolares, cun nó central na Asesoría de Bibliotecas Escolares, que incorpora a todo tipo de centros de todo o territorio. Ao longo dos anos, integráronse 737 centros de educación primaria e educación secundaria en todas as súas modalidades (non están contabilizadas as baixas), preferentemente públicos, aínda que tamén privados-concertados, así como escolas

oficiais de idiomas, conservatorios de música ou centros de educación de adultos. No gráfico seguinte pode observarse como a gran maioría dos centros públicos de educación primaria e de educación secundaria forman parte do PLAMBE.



Cadro 8. Porcentaxe de centros PLAMBE sobre o total de centros públicos, por tipo de centro

Centros LIA

A implantación do PLAMBE tamén posibilita que, máis alá do seu ingreso na rede e tras unha avaliación rigorosa dos resultados, algúns dos centros poidan recibir un apoio extra que lles permitirá realizar melloras específicas na súa biblioteca. Estes centros son identificados como centro LIA, é dicir, como centro que conta cunha biblioteca de especial interese, que polas súas características está en condicións de acceder a outros programas avanzados promovidos pola Asesoría. Estes centros cumpren unha función notable como demostración máis completa das posibilidades que pode ofrecer unha biblioteca escolar.

Esta estratexia mantén vinculados á rede os centros máis avanzados e con maior antigüidade no proxecto e que poden ser un referente para os centros de nova incorporación. Por outra banda, participar nas convocatorias do PLAMBE e formar parte da rede ofrécelles aos centros mellores oportunidades para participar nos distintos programas de innovación e mellora que se propoñen desde a Asesoría. En efecto, para a selección dos centros educativos nalgúns programas téñense en conta as memorias de cada curso, o cal os obriga a un alto un nivel de esixencia e a distinguirse como un centro de carácter creativo e experimental. En opinión da coordinadora da Asesoría, a avaliación das memorias que presentan anualmente os centros mostra como se avanzou: se nos primeiros anos do PLAMBE tan só un terzo das memorias recibía unha cualificación de notable ou excelente, na actualidade son case a metade as que alcanzan esta valoración, que é imprescindible para acceder a algúns programas.

Desta forma, a rede medra non só en número de centros senón tamén en densidade cualitativa, no sentido de que incorpora cada

vez máis bibliotecas que levaron a cabo transformacións máis profundas e permanentes. Co obxectivo de visibilizar estes centros e estas bibliotecas, estableceuse a distinción centros LIA. Nunha primeira fase seleccionáronse catro ou cinco cada ano, non só polas súas características físicas senón tamén polas súas accións e pola implicación do conxunto do profesorado. Con posterioridade, desde finais de 2016 estableceuse a distinción LIA 2 para un mínimo de catro centros cada ano, ata conformar un total de vinte e cinco na actualidade. Ademais das características anteriores, estes centros destacan por incorporar proxectos interdisciplinarios, por dispoñer dun espazo suficiente que puidese ser remodelado, por levar a cabo experiencias de colaboración entre os equipos docentes e o equipo directivo, por contar cun equipo de biblioteca estable e por situarse, preferentemente, nunha zona rural. Estes centros son acompañados na realización das melloras necesarias para que poidan configurarse como centros «faro»: reformas do espazo para albergar novas funcións e usos, dotacións especiais de equipamento etc. Pola súa banda, os centros adquiren o compromiso de transferir as súas prácticas e as súas experiencias nas distintas contornas de formación, e tamén se comprometen a elaborar pezas de difusión en vídeo.

Doutra banda, a identificación destes centros de especial interese permite facer un seguimento moi próximo dos seus distintos estadios de transformación e levar a cabo probas piloto limitadas para a preparación de programas futuros, como o foi no caso de *Biblioteca creativa* ou *Radio na biblio*.

Puntos de encontro territoriais

O traballo en rede ofrécelles aos centros oportunidades para compartir reflexións e intercambiar experiencias, colaborar en

proxectos conxuntos e, en definitiva, consolidar a vinculación e o sentido de pertenza a un proxecto como o PLAMBE. Con este obxectivo, e ante a dispersión dos centros no territorio, a Asesoría impulsa microrredes territoriais coa creación duns puntos de encontro de bibliotecas escolares, a modo de rede colaborativa máis ou menos informal co obxectivo de facilitar que centros de especial interese poidan compartir a súa experiencia con outros próximos territorialmente. A creación destes puntos de encontro, que formalmente se configuran como grupos de traballo cun coordinador, reforza a rede e achega unha estrutura organizativa a prácticas de traballo compartido que se dan de maneira espontánea. Actualmente hai activas microrredes na Mariña luguesa, Ferrolterra, Redondela, A Estrada, O Morrazo, Tui, Pontevedra, Monforte e Allariz, entre outras.

A xestión territorial da Rede de bibliotecas débuxase como un elemento clave para a súa consolidación. Para iso dispónse de tres enlaces territoriais que, en certo modo, se inspiran no modelo de éxito de Portugal (Andurinhas). Os enlaces cobren a zona norte, a

zona sur e o resto de Galicia; establecen contactos directos cos centros e asesoran os proxectos. Estes axentes territoriais, que forman parte do equipo da Asesoría, contribúen ao coñecemento real da situación das bibliotecas, máis alá dos datos que poidan solicitarse mediante os instrumentos máis ou menos normalizados de seguimento.

Programas específicos

O lanzamento de programas permitiu mobilizar cambios nas bibliotecas escolares centrándose, paulatinamente, en asuntos concretos. Calquera dos programas involucra novas prácticas, pon en discusión outras e busca camiños para integralas no proxecto da biblioteca.

Os programas permiten focalizar atencións e esforzos colectivos. Todos eles están apoiados nunha identidade (conceptual, nominal e, ás veces, gráfica) e nuns materiais que se van agregando ao blog do Programa.



A forma na que unha escola ou instituto pode incorporarse a uns ou outros programas varía segundo os casos. Nalgúns, trátase de programas abertos, que chegan a todos os centros (por exemplo, *Hora de ler* proponlles a todos os centros organizar uns tempos regulares de lectura); outros vehículanse por medio dunha convocatoria á que os interesados poden presentar as súas propostas. Cando existe unha convocatoria, as lóxicas de actuación son as mesmas: os candidatos deben presentar un proxecto, xustificar e formalizar o seu interese, e a cambio reciben recursos económicos, asesoría, formación e seguimento.

Veremos, así mesmo, como algunhas destas convocatorias só se dirixen aos centros PLAMBE (propoñen cambios nos aspectos máis novos ou esixentes), mentres que outras están abertas a todos os centros independentemente de se forman ou non parte desta rede (aseguran unhas condicións de operación).

Aínda que os programas teñen enfoques e alcances diferentes (e mesmo algúns non se identifican como *programa* senón como *iniciativa*), para maior claridade optouse por mostrar un repertorio das iniciativas ou os programas máis significativos, de modo que se poidan analizar individual e globalmente. A caracterización un por un permite aproximarse a universos moi distintos (por exemplo, *Clubs*, un programa de círculos de lectura, fronte á *Biblioteca solidaria*, que integra voluntarios nas dinámicas da biblioteca). Pola súa banda, unha visión global dos programas permite apreciar o potencial conxunto das transformacións en curso.

Un repertorio de propostas de transformación

Na análise dos programas, cada un deles identificouse cunha cor:

- Verde, todos os centros de Galicia.
- Laranxa, subconxunto de centros PLAMBE.

Hora de ler

Propón a práctica regular da lectura en horario lectivo coa implicación do profesorado de todos os ciclos e áreas. *Hora de ler* fai visible a lectura como un compromiso colectivo que lle concirne e integra a todo o equipo docente. Estes tempos dedicados á lectura desenvólvense en actividades moi diversas: lectura silenciosa ou en voz alta; lectura individual ou grupal; lectura libre ou guiada.

HORA DE LER

[para todos os centros]

2018/19 (Centros PLAMBE)

- Teñen *Hora de ler*: 86 %
- Actividades de lectura compartida: 82 %
- Rutas literarias: 25 %
- Boletíns/Guías de lectura: 81 %
- A biblioteca ten actividades para familias: 58 %
- As familias colaboran na biblioteca: 62 %



Clubs de lectura

Promove a creación de comunidades de intereses arredor dos libros e da lectura. Ofrecen numerosas oportunidades de lectura socializada. Hai clubs de adolescentes e de adultos, nos que non só participan as familias dos centros onde teñen lugar. Contan coa colaboración dun profesor ou profesora e de persoas convidadas (autores, ilustradores...). Exploran diversos lugares e espazos para

os seus encontros: a escola, o espazo público, lugares de significación literaria... O obxectivo, como formula Aidan Chambers, é dar oportunidades para «compartir o entusiasmo, compartir a construción de sentido e compartir as conexións que os libros establecen entre eles».

CLUBS DE LECTURA

[para todos os centros]

2018/19

- 12 700 lectoras e lectores
- 928 grupos de lectura (85 de persoas adultas)
- 3218 obras (1721 en galego, 1303 en castelán e 194 noutras linguas)

Estudo cualitativo de los clubes de lectura, en Millán, J. A. (2019)²³

Mochilas viaxeiras

Unha mochila, deseñada coidadosamente para o programa, contén unha selección de lecturas para levar ás casas. O labor de selección dos materiais é clave e permite facer visibles xéneros e temas de interese. O lema da iniciativa é «Lecturas que viaxan», pero esa viaxe cara ás familias implica tamén promover certas «formas de ler» en compañía. As mochilas propoñen a lectura como práctica socializada e compartida na familia.

MOCHILAS VIAXEIRAS

[para todos os centros]

2018/19

65 % centros PLAMBE usa as mochilas viaxeiras

Maletas viaxeiras

Trátase dunha colección de maletas que pretenden facer accesible e visible unha selección de obras na biblioteca escolar. De novo, o importante é a selección e a circulación destas obras de interese pola súa novidade, temática ou xénero. Hai *Maletas viaxeiras* de cómic, poesía, xeoloxía, Camiño de Santiago, ciencias, economía, familias, apoio a programas específicos, como a *Biblioteca creativa*, *Biblioteca inclusiva*... Permiten reforzar os fondos das bibliotecas con oferta nova ou especializada. Arredor das maletas créanse grupos formais e informais de lectura ou de traballo.

MALETAS VIAXEIRAS

[para todos os centros]

En 2020, hai 63 maletas

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

E-LBE

Focalizado cara á configuración da biblioteca dixital: colección (libro dixital) e servizos (préstamo). Inclúe libros, revistas, álbums ilustrados e audiolibros. Xestiónase, sobre todo, baixo un modelo de licenzas de pagamento por préstamo. A selección de títulos faise na Asesoría de Bibliotecas Escolares e o programa implántase coa colaboración técnica de AMTEGA (Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia) e a empresa ODILO.

E-LBE

[para centros PLAMBE]

Fase 1

25 centros + 80 centros (déronse 2000 € por centro para a adquisición de lectores electrónicos).

Fase 2

50 centros (dos 105 anteriores) con acceso a 1200 títulos (500 en galego).
11 200 estudantes.

2018 · 1754 préstamos e 579 usuarios activos

2019 · 2450 préstamos e 611 usuarios activos

2020 (xaneiro-marzo) · Duplícanse os préstamos fronte ao período equivalente de 2019



Traballo por proxectos

Propónse, para todas as áreas do currículo, o desenvolvemento de proxectos a partir de preguntas de investigación. Incídese nos procesos de planificación, de procura, contraste e análise crítica de fontes de información, e na produción persoal. Entre os centros galegos está amplamente difundida a proposta de Rosa Piquín arredor dos *proxectos documentais integrados* (PDI).²⁴ Incídese na aproximación interdisciplinaria e o traballo en equipo arredor de propostas de alfabetización informacional (ALFIN). Desde 2012/13, convócase un concurso anual de traballos.

TRABALLO POR PROXECTOS

[para todos os centros]

Desde 2012/13, concurso de traballo por proxectos. En 2019 concedéronse 19 premios (cun total de 33 500 €)

Biblioteca solidaria

Involucra alumnado voluntario na xestión e na dinamización da biblioteca. Esta experiencia promove a relación horizontal entre estudantes en propostas de lectura e de coñecemento. Os voluntarios colaboran na xestión (préstamos, organización...), dinamizan o uso da biblioteca entre compañeiros (por exemplo, durante os recreos), forman os seus pares no uso da biblioteca e nas procuras e selección de recursos, deseñan actividades de lectura compartida... Funcionan como grupos de inclusión para alumnos diferentes, que atopan un espazo de acollida neste programa. O profesorado valora que os participantes gañan en capacidade de negociación e de traballo en colaboración, en habilidades para o diálogo e para a toma de decisións, en seguridade e autoestima. Ademais, o programa colabora con escolas infantís e con centros de maiores e promove os apadriñamentos lectores. Para os maiores de 16 anos, as bibliotecas escolares recoñécense como espazo oficial de voluntariado, en colaboración coa Dirección Xeral de Xuventude. Existe un selo de Biblioteca Escolar Solidaria.

BIBLIOTECA SOLIDARIA

[para todos os centros]

2018/19

- 2465 alumnos/as educación primaria
- 1245 alumnos/as educación secundaria



Biblioteca inclusiva

Propónse dar resposta á diversidade desde o punto de vista do espazo, do equipamento, das coleccións, dos servizos e das prácticas en todos os centros educativos, non só en centros de educación especial. Para iso quérense asegurar as condicións de

accesibilidade desde diversas necesidades educativas (físicas, afectivas, cognitivas, culturais etc.). Apóianse economicamente adaptacións nos espazos e a realización de pequenas obras, a adquisición de equipos e mobiliario ou a ampliación dos materiais da colección.

BIBLIOTECA INCLUSIVA

[para todos os centros]

Decembro 2017

- 288 € a centros públicos de educación especial (entre 10 000 e 15 000 €, segundo o número de unidades).
- Entre 2000 € e 3000 € a centros públicos con unidades de educación especial, en función do número de unidades totais do centro.

Decembro 2018

- 930 800 €
- A todos os centros de educación infantil PLAMBE e a todos os de educación primaria, CRA e CPI. Apoio para fondos, mobiliario e equipamento específico (se estaban no PLAMBE).

Decembro 2019

- 511 100 € para todos os centros públicos de ensino secundario, integrados ou non no PLAMBE, nun rango entre 1500 € e 3000 €, segundo o número de alumnado. Para coleccións.

Escornabots/Biblioteca creativa

Inicialmente estivo centrado en robótica, impresión 3D e programación, pero foi ampliándose cara a novos obxectos e outras formas de aprender: crear, facer, deseñar... Pretende estimular a creación, a comunicación, a manipulación, o xogo e as capacidades lóxicas. Comprende distintas áreas de creación como a cociña, o téxtil, a encadernación, a fotografía, a videocreación... *Biblioteca*

creativa está orientada pola cultura *maker* e organízase nun espazo concreto dentro da biblioteca (*recuncho maker*) onde se aloxan os materiais: equipo informático, fotográfico, de son, mesa de luz, ferramentas, materiais de papelería e debuxo, xogos de mesa e de construción, material manipulativo e sensorial, material de ciencias e de matemáticas... Ademais, inclúe unha selección de libros e recursos web de apoio a estas áreas.

ESCORNABOTS/BIBLIOTECA CREATIVA

[para centros PLAMBE]

2017/18 · 20 centros

2018/19 · 55 centros (inclúe os 20 do ano anterior)

2019/20 · 80 centros (inclúe os 55 do ano anterior)

Radio na biblioteca

Focalizado na creación, no marco da alfabetización mediática e informacional. Estimula a participación, o pluralismo e a interdisciplinidade. A radio ofrece numerosas oportunidades para proxectos colaborativos vinculados ao currículo. O labor de equipo é fundamental, tanto entre o alumnado como co profesorado. Búscase a interacción entre grupos «sempre» heteroxéneos en idade, intereses... Formúlase como unha oportunidade de socialización e inclusión. Existe un amplo catálogo de programas con distinto enfoque: entrevistas, conmemoracións, documentais... Promoveuse o concurso de podcasts. Todos eles tratan de involucrar tarefas complexas e ofrecen oportunidades para aprender da improvisación. Incídese na autoevaluación por medio da escoita, a autocrítica e a crítica construtiva. Cóntase co apoio do departamento de orientación dos institutos e da Radio Galega.

RADIO NA BIBLIOTECA

[para centros PLAMBE]

2018/19 · 50 centros

2019/20 · 80 centros (inclúe os 50 anteriores)

O potencial dos programas arredor do modelo de biblioteca

A análise conxunta dos dez programas descritos pon de manifesto a capacidade de xerar transformacións diversas e complementarias na biblioteca escolar, en concreto en canto a:

- Os ámbitos que se mobilizan en relación co modelo de biblioteca escolar, arredor das lecturas, da investigación, da información e dos medios, da creación e da produción, e da dimensión social da biblioteca.
- Os obxectos culturais que incorporan e as oportunidades de interacción para a exploración e a construción de coñecemento, desde os libros en diferentes xéneros, formatos e soportes, á incorporación dunha variedade de obxectos textuais, sonoros, visuais, multimedia, interactivos, manipulativos...
- A incorporación do dixital como contorna e como soporte de lectura, investigación e aprendizaxe.
- A suma de espazos dentro e fóra da biblioteca: a distribución espacial da biblioteca con zonas específicas (por exemplo, para a radio ou o *recuncho creativo*), as aulas, os recreos, os corredores, o espazo público, os fogares...
- A diversidade de entidades e de axentes externos que logra involucrar, dentro da Xunta (AMTEGA ou DX Xuventude) e fóra (Radio Galega ou asociacións de autismo).

No cadro seguinte móstrase de forma sintética esta diversidade de posibilidades.

PROGRAMA	ENFOCADO A...				OBJECTOS CULTURAI S			DIXITAL CONTORNO ·SOPORTE	ESPAZOS DENTRO E FÓRA DA BIBLIOTECA	COLABORACIÓNS
	LECTURAS	INVESTIGACIÓN · INFORM. · MEDIOS	CREACIÓ N · PRODUCCIÓN	SOCIAL	LIBROS (DIFERENTES XÉNEROS E FORMATOS)	OBJECTOS TEXTUAIS, SONOROS, VISUAIS, MULTIMEDIA, INTERACTIVOS, MANIPULATIVOS...				
Hora de ler	•				•			•	Biblioteca · Aulas	
Clubs	•		•	•	•			•	Biblioteca · Espazo público · Rutas literarias	Con autores e ilustradores
Mochilas viaxeiras	•				•		•	•	Fogar	Familias
Maletas viaxeiras	•	•	•		•			•	Biblioteca · Aulas	
E-LBE	•				•			•	Dentro e fóra	AMTEGA
Concurso de traballos	•	•	•		•			•	Biblioteca · Aulas	
Biblioteca solidaria	•	•		•	•				Biblioteca	Voluntariado Política Social · Dirección Xeral de Xuventude
Biblioteca inclusiva	•	•		•	•				Biblioteca	Especialistas pedagogía terapéutica · Familias autismo
Escornabots/Biblioteca creativa			•		•			•	Espazo propio dentro de biblioteca	
Radio na biblioteca	•	•	•	•	•			•	Espazo propio dentro ou fóra da biblioteca	Radio Galega

Cadro 9. Análise dos programas específicos promovidos pola Asesoría de Bibliotecas Escolares (2005-2020).

verde conxunto dos centros laranxa rede PLAMBE

Os programas seguen unha secuencia temporal de implantación que debuxa unha lóxica de actuación nos distintos ámbitos da biblioteca escolar. Na apartado *Implantación evolutiva* deste informe pódese observar o peso que teñen os programas e a súa data de implantación na configuración da cronoloxía xeral do Programa de bibliotecas escolares.

A implantación comeza abordando as transformacións en lectura e nos ámbitos da investigación, a información e os medios, incorpora a dimensión social da biblioteca e, finalmente, incide nos programas que exploran a creación e a produción arredor da proposta de biblioteca como laboratorio creativo. Esta lóxica de actuación ten a característica de organizarse de forma sumativa, é dicir, de soste-lo no tempo os programas e incorporar as súas achegas, tal como se pode apreciar no cadro seguinte.

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
REDE CENTROS PLAMBE														
TRANSFORMACIÓNS ARREDOR DA LECTURA														
	Hora de ler													
		Clubs lectura												
		Mochilas viaxeiras												
					Maletas viaxeiras									
							E-LBE 1						E-LBE 2	
TRANSFORMACIÓNS ARREDOR DE INVESTIGACIÓN, INFORMACIÓN E MEDIOS														
Educ. en informac.							Cocurso traballos investig.							
TRANSFORMACIÓNS NA DIMENSIÓN SOCIAL DA BIBLIOTECA														
								Biblioteca solidaria						
												Biblioteca inclusiva		
TRANSFORMACIÓNS EN CREACIÓN														
											Escornabots		Biblioteca creativa	
												Radio		

Cadro 10. Cronoloxía de implantación dos programas específicos para bibliotecas escolares

verde conxunto dos centros laranxa rede PLAMBE

Formación

Neste capítulo interesa identificar como foi fluíndo o modelo de biblioteca escolar cara aos centros por medio de distintas estratexias de formación.

O coñecemento que a Asesoría de Bibliotecas Escolares ten das escolas e das persoas responsables das bibliotecas favoreceu o deseño de contidos formativos adaptados a distintas realidades. Como veremos máis adiante, a Asesoría dispón de ferramentas para facer un seguimento e ter unha visión moi próxima aos centros. Do mesmo xeito, grazas a unha rede de traballo distribuída con enlaces provinciais, fanse visitas aos centros ao longo do ano que dan pistas para que a formación poida responder ás demandas. Pola súa vez, estes enlaces asesoran directamente as escolas para orientar e consolidar procesos de mellora e, mesmo, ofrecen asesoría a centros que non lograron integrarse na rede PLAMBE, de modo que poidan revisar dinámicas e recibir orientación.

A extensa rede de relacións e de complicidades tecida nestes anos favorece a ampla acollida dalgunhas das modalidades de formación (por exemplo, as xornadas e os encontros) e a posibilidade de incorporar, na formación, prácticas de especial interese que se observan nas visitas e nas memorias. Esta forma de proceder non só resulta ser un recurso de moito valor para promover o intercambio entre docentes e favorecer a continuidade e extensión do modelo que se pretende implantar, senón que, ademais, representa un importante recoñecemento para os centros.

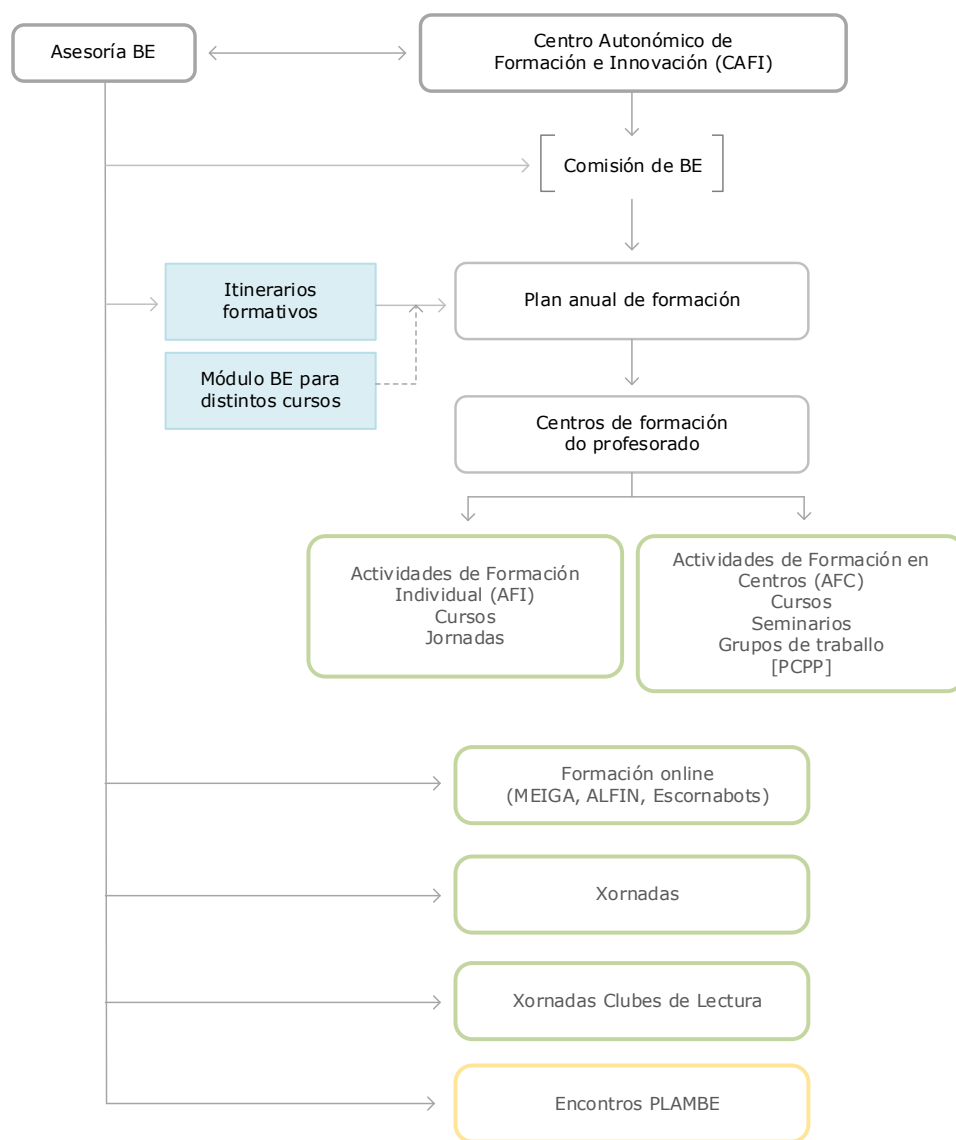
Neste informe analizouse a maneira en que se articula a formación desde tres puntos de vista:

- O itinerario formativo, formulado como instrumento esencial da Asesoría de Bibliotecas Escolares para planificar e darlle coherencia á formación.
- O aproveitamento das diferentes modalidades de formación existentes (AFC e AFI) e as maneiras en que nelas se representan os contidos arredor do modelo de biblioteca escolar.
- A evolución e os alcances da formación no período 2005-2020, é dicir, a dimensión da formación en bibliotecas escolares neste período.

Itinerarios formativos como ferramenta de articulación

O deseño da formación lévase a cabo mediante a cooperación de dous equipos, a Asesoría de Bibliotecas Escolares e o Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), que é o responsable da formación de todos os niveis e materias. Entre ambos creouse a Comisión de Bibliotecas Escolares como grupo de traballo conxunto. A ferramenta fundamental para este traballo é o itinerario formativo de bibliotecas escolares deseñado polo equipo da Asesoría, que selecciona, organiza e secuencia os contidos de formación, entendendo que esta debe avanzar de forma progresiva.

Así mesmo, emprégase unha ferramenta complementaria, o módulo común de biblioteca escolar, pensado como unha proposta versátil, susceptible de ser integrada en distintas actividades formativas —por exemplo, nos cursos de orientación, de titoría, de traballo cooperativo...— e, desta forma, facer visibles os posibles usos da biblioteca arredor destas temáticas.



Cadro 11. Itinerarios de formación e módulo común de biblioteca escolar

A análise dos itinerarios e da súa evolución permite identificar como se conserva a estrutura principal do modelo de biblioteca escolar e vanse integrando novos aspectos a medida que avanza a implantación. Para iso, analizáronse itinerarios en catro momentos distintos:

- 2005: representa a data de inicio da creación da rede de centros PLAMBE. É posible constatar como, naquel momento, o itinerario estaba centrado nas prioridades arredor das que xiraba o PLAMBE: configurar a biblioteca como centro de recursos arredor da lectura, a información e as aprendizaxes; dotarse das estratexias para xestionala e dinamizala.
- 2010: neste ano estaban en marcha diversos programas orientados á lectura (*Hora de ler, Clubs, Mochilas viaxeiras, Maletas viaxeiras*) e información e medios (especificamente, os proxectos documentais integrados). Neste caso, ponse a énfase en todos estes aspectos e intégranse de maneira explícita as contornas e ferramentas dixitais. Pensemos que no ano 2005 poucos centros tiñan conectividade de calidade e simultánea desde distintos puntos de acceso, e menos aínda as bibliotecas.
- 2018: cunha traxectoria consolidada de programas arredor da lectura e da información e os medios, ponse a énfase na transformación da biblioteca cara á creación de espazos creativos de aprendizaxe, co impulso de novos programas como *Escornabots* e *Radio*. O itinerario incorpora expresamente este enfoque.
- 2019: trátase do último itinerario dispoñible. Establece unha secuencia detallada para abordar todos os elementos da formación citados.

O contido dos itinerarios distribúese en tres bloques en evolución:

- *Biblioteca escolar, centro de recursos para a aprendizaxe*, que progresivamente destaca a informatización da xestión (MEIGA) e a incorporación das tecnoloxías ao servizo do currículo, e que transita cara á consideración da biblioteca como espazo creativo de aprendizaxes.
- *Biblioteca escolar, traballo por proxectos e alfabetizacións múltiples*, que inicialmente se formula arredor da formación de usuarios e a educación documental e progresivamente vai

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

- *Biblioteca escolar, espazo para a lectura*, que ademais de estratexias de fomento da lectura avanza cara á incorporación do proxecto lector de centro como elemento articulador da lectura nunha escola ou instituto, ademais de temas concretos como literatura infantil e xuvenil, narración oral e produción escrita.

O cadro mostra as principais liñas de evolución do deseño dos itinerarios nestes tres bloques durante 2005, 2010 e 2018:

2005	2010	2018
XESTIÓN E DINAMIZACIÓN Centro de recursos (N1 e N2)	XESTIÓN E DINAMIZACIÓN Centro de recursos (N1 e N2) Informatización / MEIGA TIC na BE ao servizo do currículo	MODELO (todo o anterior) Xestión da colección Centro creativo de aprendizaxes
FORMACIÓN DE USUARIOS Traballo por proxectos (N1) Investigación documental TIC (N2)	EDUCACIÓN DOCUMENTAL Educación documental (N1) Investigación con TIC (N2)	ESTRATEXIAS/HABILIDADES INFORMATIVAS Alfabetización múltiple e traballo por proxectos (N1 e N2) Escornabots
FOMENTO DA LECTURA Espazo para a lectura (N1 e N2)	FOMENTO DA LECTURA Espazo para a lectura (N1 e N2) Proxecto lector (N2) Literatura infantil e xuvenil Narración oral	ESTRATEXIAS/LECTURA E ESCRITURA (todo o anterior) Produción escrita Clubs de lectura

Cadro 12. Evolución do contido dos itinerarios formativos

Arredor destas tres liñas centrais, intégranse os contidos en dous niveis de profundidade (N1 e N2): no primeiro, aparecen aproximacións de carácter introdutorio; no segundo, accións máis plenamente formativas, mediante modalidades que permitan explorar a fondo a redefinición de prácticas e a abordaxe dos elementos máis novos.

Por último, o deseño do itinerario formativo inclúe unha posibilidade de moito interese, como é a secuencia de contidos, durante catro anos consecutivos, nas modalidades máis completas e esixentes de formación grupal en centros (PCPP). Trátase dunha proposta moi detallada que formula unha progresión na implantación do modelo de biblioteca escolar e se desenvolve nas temáticas máis relevantes. No cadro que segue móstranse as secuencias xerais propostas nos deseños de 2018 e 2019.

	2018	2019
ANO 1	Modelo	Organización BE
ANO 2	Estratexias lectura e escritura	Dinamización BE
ANO 3	Estratexias habilidades informativas	Alfabetismos múltiples e proxectos documentais
ANO 4	Biblioteca, espazo creativo	Biblioteca, espazo creativo

Cadro 13. Itinerarios formativos. secuencias de contidos en catro anos consecutivos

Deste xeito, os itinerarios formúlanse como un instrumento para asegurar que, desde as diferentes modalidades de formación, poida abordarse un esquema coherente e evolutivo.

Contidos de formación arredor do modelo de biblioteca escolar

A análise dos cursos de formación levados a cabo no período 2005-2020 permite constatar algunhas tendencias no tocante a como o modelo de biblioteca e o deseño dos itinerarios formativos se representa nos cursos de formación postos en funcionamento.

Como mostra, tomáronse 409 cursos que tiveron lugar en tres tramos temporais: en 2006/07 (153 cursos/2535 certificacións), en 2011/12 (109 cursos/2751 certificacións) e en 2018/19 (147 cursos/3499 certificacións). Partiuse destes tres cursos escolares porque representan o curso seguinte á publicación de cada un dos itinerarios formativos (en 2005, 2010 e 2018, respectivamente). Para facilitar a análise, os contidos dos cursos agrupáronse en catro categorías:

- Xestión e dinamización
- Investigación, información e medios
- Lectura
- Creación

Para completar a análise de contido, considerouse o peso de cada bloque, é dicir, o número de cursos arredor de cada categoría.

	NÚM. DE CURSOS 2006/07	NÚM. DE CURSOS 2011/12	NÚM. DE CURSOS 2018/19
XESTIÓN E DINAMIZACIÓN	94	49	66
INVESTIGACIÓN, INFORMACIÓN E MEDIOS	26	33	46
LECTURA	32	23	18
CREACIÓN	1	4	17
	153	109	147

Cadro 14. Número de cursos por categoría de análise

Tendo en conta o contido e o peso relativo de cada categoría de análise, obsérvanse as seguintes tendencias:

- Aínda que o número total de cursos non é estable (153-109-147), o número de persoas que recibiron certificado aumenta ao longo dos anos: tomando en conta o primeiros cinco anos, o incremento é de preto dun 10 % (de 2535 a 2751); tomando en consideración os primeiros 12 anos, o incremento é de case un 40 % (de 2535 a 3499), o que significa un aumento destacable da participación na oferta formativa.
- Nos comezos (2006), a formación oríéntase preferentemente cara aos contidos de *xestión e dinamización*, enténdese que para establecer unhas bases de operación nas bibliotecas: organización, xestión e informatización acompañada de estratexias de uso, aproveitamento e dinamización. En todo caso,

desde os inicios teñen presenza as dúas liñas de traballo arredor do modelo de biblioteca: *investigación, información e medios*, por unha banda, e *lectura*, por outro.

- A categoría *investigación, información e medios* é a que máis gana en peso relativo en toda a secuencia analizada. Os contidos van progresivamente enmarcándose nos múltiples alfabetismos e centrándose en canto á integración de tecnoloxías dixitais ou en propostas interdisciplinarias e internivel.
- A categoría *lectura*, aínda que vai perdendo peso relativo en canto ao número de actividades, amplía os contidos formativos, cara ás tendencias na edición (literatura infantil e xuvenil), as formas orais (literatura oral), os xéneros (poesía), as prácticas de lectura compartida (clubs) e a dixitalización (clubs virtuais, libro dixital). En termos xerais obsérvase un cambio de orientación desde a animación lectora cara á mediación da lectura nun sentido máis amplo.
- Os contidos formativos arredor da creación, aínda que hai algunha proposta desde o principio, desenvólvense no último tramo (2018/2019), o que é coherente co lanzamento dos programas específicos de *Radio* e de *Biblioteca creativa* e co deseño dos itinerarios formativos.

Evolución e alcance da formación

Globalmente, a formación en bibliotecas escolares tivo unha cobertura moi ampla. En total, no período 2005-2020 tiveron lugar 2385 actividades de formación e houbo preto de 50 000 certificacións, o que representa unha cifra notable.

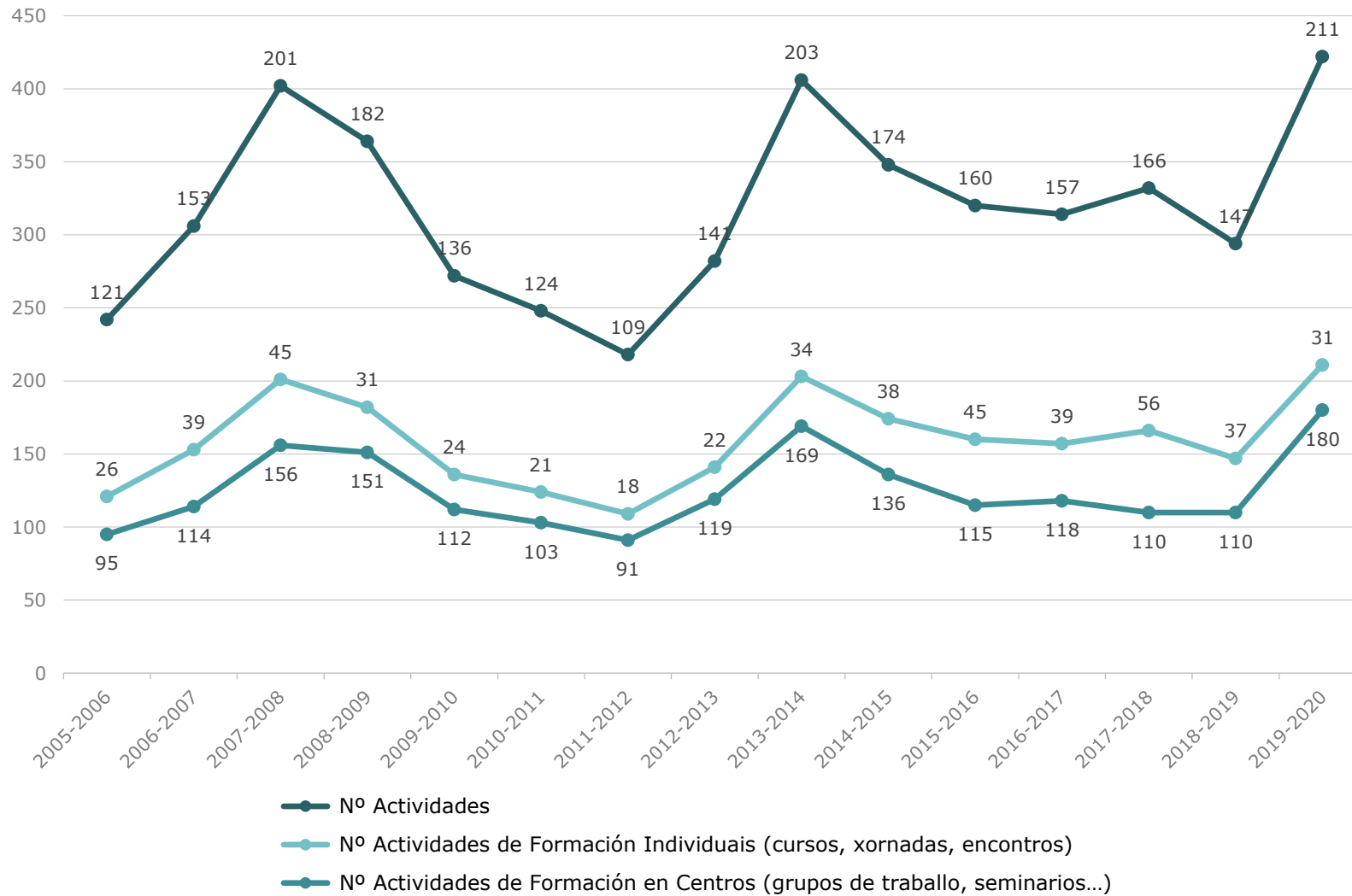
CURSOS ESCOLARES	ACTIVIDADES		CERTIFICADOS
	AFI	AFC	
2005/06 --- 2019/20	2385		49 971
	506	1879	

Cadro 15. Actividades de formación e número de certificacións

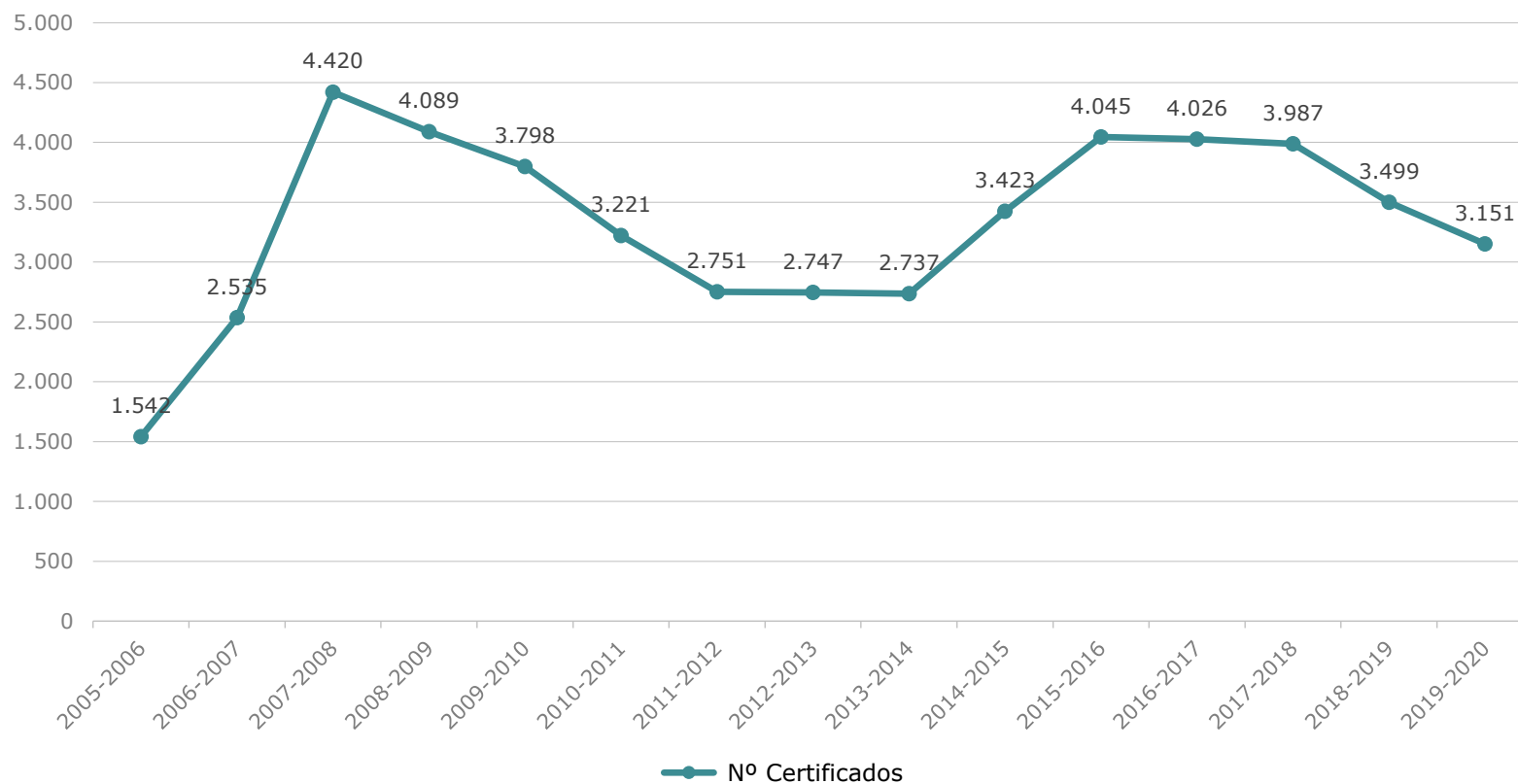
Para analizar a evolución e o alcance da formación, tivéronse en conta dúas modalidades de formación:

- Actividades de formación individual (AFI), que teñen lugar nos centros de formación do profesorado e inclúen cursos e xornadas.
- Actividades de formación en centros (AFC), que se realizan en cada centro e se formulan como cursos, seminarios ou grupos de traballo.

Os dous gráficos que se presentan a continuación mostran a cronoloxía do impacto da formación en canto ao número de actividades (consideradas como totais, individuais e en centros) e ao número de persoas certificadas no tempo.



Cadro 16. Número de actividades de formación por cursos académicos



Cadro 17. Totais de certificados concedidos por cursos académicos

Os gráficos mostran como a formación se consolidou ao longo do últimos quince anos, non só polo impacto nas cifras totais (número de cursos e número de certificacións), senón polo seu mantemento e implantación progresiva ao longo dos anos. Se se toma como referencia o número de actividades por ano, como tónica xeral, mantéñense entre 120 e 200 actividades anuais ao longo de todo o

período analizado, coa excepción de 2011. En canto ao número de certificacións, obsérvase como este aumenta (no primeiros tres e catro anos chégase a incrementar ata un 186 %) ata os cursos 2011/12, 2012/13 e 2013/14 nos que hai unha redución na oferta formativa para recuperar practicamente os niveis anteriores nos anos seguintes (entre 3500 e 4000 certificacións anuais). Estes

niveis mantéñense mesmo en 2020, que case alcanza a cifra anterior, aínda que o confinamento impediu completar o curso como estaba planificado.

Ao longo de todo o ciclo analizado mantense a preferencia polas modalidades de formación en centros, o que ofrece un esquema máis próximo aos deseños dos centros (poden decidir os temas, o formato, os especialistas invitados) e máis cómodo en canto a que se realizan en cada colexio ou instituto. Con todo, se se analiza o número de certificacións nunha e outra modalidade, segue tendo máis peso a individual ca a de centro. Nesta modalidade os contidos están deseñados polos centros de profesores e probablemente máis vinculados á definición dos itinerarios formativos. Resulta interesante analizar este equilibrio entre a demanda que se fragua nun centro concreto e a oferta que se dá desde os centros de formación, máis vinculada ás necesidades percibidas desde o Programa e plasmadas nos itinerarios.

Materiais, difusión e mobilización

A Asesoría de Bibliotecas Escolares desenvolve distintas estratexias de visibilización con diversas finalidades: por unha banda, trátase de impulsar o modelo de biblioteca escolar; por outra, búscase darlles visibilidade ás bibliotecas dos centros galegos, reflectir as súas dinámicas e situalas como punto de referencia para outras bibliotecas escolares e, finalmente, incídese en cohesionar o conxunto e crear comunidade.

Neste apartado analízanse os distintos instrumentos creados pola Asesoría e utilizados tamén polos centros, desde o blog,²⁵ os materiais (axendas e lemas) e as redes sociais.

Blog

O principal instrumento que utiliza a Asesoría para dar a coñecer a súa actividade e a das bibliotecas escolares é o blog, unha contorna informativa moi completa, que permite estar ao tanto das novidades, coñecer a multiplicidade das accións e programas existentes e acceder a unha gran cantidade de información textual e gráfica, debido a que conserva rexistros fotográficos e en vídeo de múltiples actividades organizadas pola comunidade das bibliotecas escolares galegas. Por outra banda, o blog actúa a modo de repositorio e ao longo dos anos (de acordo coa entrada máis antiga o blog iniciouse no curso 2006/07) foise incrementando a información que contén e, sobre todo, as súas prestacións grazas á incansable participación dos centros e á súa actualización continua por parte da Asesoría.

Por medio do blog pódense coñecer tamén os investimentos e os resultados dos distintos programas (orzamentos, avaliación e memorias), nun exercicio de transparencia moi necesario na Administración pública, xa que permite consultar as convocatorias e resolucións do Plan de mellora de bibliotecas escolares desde os seus inicios ata a actualidade, así como as bases para participar nos distintos programas que se puxeron en marcha ao longo dos anos como *Biblioteca inclusiva*, *Biblioteca creativa*, *Radio na biblioteca*, *Maletas viaxeiras* ou o *Concurso de proxectos*. No blog inclúense, ademais, recursos para a xestión técnica das bibliotecas escolares así como ligazóns a recursos externos.

A súa estrutura reflicte o dinamismo que a Asesoría desenvolve, en múltiples liñas e direccións, e facilita a participación dos centros, cuxas achegas constitúen gran parte dos contidos.

O blog da Asesoría caracterízase por ser un espazo de intercambio, con distintos apartados con entrada propia no menú que permiten recompilar e difundir a actividade desenvolvida polas bibliotecas dos centros. Baixo a denominación *Material dos centros* agrúpanse un conxunto de experiencias e recursos sobre educación documental (traballos por proxectos, actividades de investigación) e materiais para o fomento da lectura (guías de lectura) elaborados polos centros, que tamén poden recuperarse nos apartados específicos de educación primaria e educación secundaria. Outros recursos, como as *Listaxes temáticas* ou as *Seleccións de textos*, teñen menor presenza e, ao parecer, sumáronse a outras categorías máis xerais como as denominadas *Banco de experiencias* e *Fomento da lectura*. En calquera caso, o blog recolle materiais elaborados polos centros, entre os cales destacan os vídeos que permiten *visitar* as bibliotecas e ver as actividades no seu contexto.

Outra sección permite enlazar cos numerosos blogs das bibliotecas escolares galegas, 262 de centros de educación primaria e 203 de centros de educación secundaria. Esta posibilidade permite coñecer as dinámicas das bibliotecas —por medio de vídeos, programas de radio, artigos, presentacións, proxectos, actividades ou recomendacións de lectura, entre outros— á vez que favorece o intercambio. Todas estas achegas contribúen a crear vínculos entre as bibliotecas e sosteñen unha rede de colaboracións.

En circunstancias nas que os centros viron suspendida a súa actividade por mor da pandemia pola covid-19, a existencia deste blog de carácter colaborativo facilitou o contacto entre as bibliotecas e o intercambio de numerosas propostas de traballo en liña, e tamén permitiu compartir protocolos para a finalización do curso en marcha e o inicio do seguinte. O éxito da campaña #bescolaresgalAbertas impulsada pola Asesoría reflíctese na ampla resposta dos centros.

Percorrer as distintas categorías do blog, a súa variedade e alcance, permítenos coñecer con detalle as múltiples iniciativas levadas a cabo para a mellora das bibliotecas escolares en Galicia e establecer a traxectoria da Asesoría.

Carteis e lemas

Os carteis difundidos anualmente son outro dos instrumentos que se utilizan para a visibilización do modelo de biblioteca. Neles conflúen unha mensaxe gráfica e unha textual, que se complementan para formalizar unha representación da biblioteca que vai transformándose en función do lema anual e da evolución do modelo, e que busca mostrar as prácticas que poden desenvolverse na biblioteca ou que a biblioteca pode impulsar. Cada curso encárgaselle o cartel a un ilustrador ou ilustradora galego, que crea a imaxe gráfica a partir do lema correspondente. Da análise do conxunto pode establecerse esta evolución. Desde o primeiro cartel en 2008 —que representa unha biblioteca que responde ao modelo multifuncional, con zonas para os distintos usos e con presenza de equipos informáticos e audiovisuais, mobiliario adecuado para o estudo, a consulta, o traballo en grupo e a lectura informal, e para as distintas tipoloxías documentais con predominio do impreso—, aos carteis máis recentes, que representan as múltiples posibilidades de creación propostas nos novos programas.

Outros carteis mostran unha representación focalizada dalgúns aspectos, con elementos simbólicos que remiten ás posibilidades de interacción da biblioteca coas distintas artes e ciencias (música, arte, matemáticas, filosofía, poesía...). O último cartel publicado en 2019 remite de novo ao concepto de biblioteca, agora actualizado e amplificado, que incorpora uns espazos de diálogo, a recomendación entre iguais, os xogos e as construcións, a robótica e a 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	Xeografía lectoras na biblioteca escolar

Cadro 18. Lemas anuais (2008-2020)

Os lemas que acompañan os carteis reflicten, como se viu previamente, os obxectivos que se pretende alcanzar e permiten visibilizar aspectos concretos. Estes lemas evolucionan desde unha visión máis técnica, cuxa defensa resultaba obrigada no inicio do programa como a existencia dunha biblioteca central (L 2008), ata cubrir distintas facetas que permiten caracterizar unha biblioteca escolar innovadora: ampliar a lectura máis alá da literatura (L 2009) e sensibilizar sobre a lectura científica e divulgativa (L 2013, L 2014) ou a lectura de poesía (L 2018); concibir a biblioteca como espazo para a igualdade de oportunidades (L 2010), espazo de creación artística, lectura e aprendizaxe (L 2011, L 2016) e como motor de

cambio e innovación (L 2012); traballar coa información (L 2015), como instrumento para desenvolver o espírito crítico (L 2017) e crear un espazo de convivencia (L 2019). O último lema recupera o discurso da lectura abrindo todas as súas posibilidades en xeografía diversas (L 2020). Estes carteis chegan a todas as bibliotecas de todos os centros escolares de Galicia, coa indicación de que se distribúan os distintos exemplares entre diferentes espazos.

Redes sociais

As estratexias de difusión ampliáronse coas redes sociais, que proporcionan inmediatez e un amplo alcance, máis alá do que permite o blog.

	2007	@bescolaresgal
	2013	@bescolares
	2014	Bescolaresgal_

Cadro 19. Redes sociais da Asesoría de Bibliotecas Escolares de Galicia

A presenza nas redes ten como obxectivo manter un espazo e informar das actividades que organizan a Asesoría e as bibliotecas dos centros. Por medio de Twitter, ademais, dan cobertura a outras actividades sobre bibliotecas escolares que levan a cabo en distintos ámbitos e países. Pinterest, esencialmente, utilízase para a promoción de libros relacionados con programas e seleccións de lecturas (por exemplo: biblioteca inclusiva, lectura e diversidade, ciencia en galego...).

Proxección en contornas profesionais

Outra liña de difusión é a publicación de artigos nas revistas educativas. Neste sentido, son de especial interese os artigos elaborados polas propias bibliotecas que se publican na revista *Eduga, Revista Galega do Ensino*, que conta cunha sección específica na que, desde 2013, se publicaron máis dun centenar de artigos sobre bibliotecas escolares. Pola súa banda, desde 2007 a Asesoría publicou tamén numerosos artigos en revistas do sector como *Educación y Biblioteca, Revista Galega de Educación, Cadernos de Pedagogía* ou *Mi Biblioteca*.

A esta actividade hai que sumar moitas outras que difunden o modelo máis alá do territorio. Neste sentido, á Asesoría solicítaselle que participe en encontros e actividades formativas sobre bibliotecas escolares, tanto en España como no estranxeiro. Entre outras, cabe destacar a invitación ao Congreso Iberoamericano das Linguas na Educación (2012), onde se presentaron os relatorios *Bibliotecas escolares de Galicia, aceleradores de innovación, e Hora de ler. Un programa para o fomento da lectura en centros educativos de Galicia*, ou o Congreso CIBES 2015 - I Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares, no que se presentou *Educación por competencias: reto do milenio para a interculturalidade e a inclusión social*, cun balance sobre os dez anos de funcionamento da Asesoría Bibliotecas Escolares de Galicia. Pola súa vez, a Asesoría foi convidada en múltiples xornadas e simposios sobre bibliotecas escolares en toda España. Entre os máis recentes cabe destacar a relatorio *Biblioteca escolar, un organismo vivo*, nas IV Xornadas de Bibliotecas Escolares das Illas Baleares en 2019, e a participación no V Simposio de Avaliación Educativa, Lectura e Contextos Multilingües en Valencia 2020, co relatorio *Biblioteca escolar, motor de innovación pedagóxica en contextos de multialfabetismo*.

Por outra banda, a Asesoría, representada pola súa coordinadora, está presente en distintas instancias e organismos de carácter estatal, como a Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, o Grupo Estratéxico Prospectiva Bibliotecas 2020 e o Grupo de Traballo GTALFIN, todos eles no seo do Consello de Cooperación Bibliotecaria, o que constitúe un excelente indicador do recoñecemento do labor realizado en Galicia. Igualmente, recibiu o encargo de organizar o *Congreso Bibliotecas Escolares en Tránsito*, en 2011, mediante a colaboración da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e o Ministerio de Educación, que reuniu a profesionais e investigadores para debater os novos modelos de biblioteca escolar.

De igual modo, as bibliotecas escolares galegas adoitan obter premios en distintas convocatorias, como o Concurso Nacional de Boas prácticas para a dinamización e innovación das bibliotecas escolares convocado polo Ministerio de Educación.

Instrucións de funcionamento

As *Instrucións sobre organización e funcionamento das bibliotecas escolares*, formuladas pola Consellería ao principio de cada curso para todos os centros públicos galegos, constitúen un instrumento estratéxico para favorecer o apoio institucional ás bibliotecas e a consolidación dun modelo pedagóxico e innovador.

As *Instrucións* son un dispositivo administrativo utilizado, esencialmente, para regular a organización e o funcionamento dos centros educativos e, neste caso, das bibliotecas de centros públicos. Neste sentido, as instrucións adquiren un valor directriz e, en certo xeito, expositivo, por canto veñen ser un manual sucinto para a

xestión da biblioteca nos centros. Así, as *Instrucións* fan referencia constante á experiencia acumulada na traxectoria das bibliotecas escolares de Galicia do PLAMBE e en actividades contrastadas como *Hora de ler* ou *Clubs de lectura*.

As *Instrucións* publícanse por primeira vez o curso 2013/14, cando xa se publicaron oito convocatorias do PLAMBE e cando se dispoñía de datos e experiencias que avalan o proxecto, co obxectivo «de garantir o nivel de excelencia conseguido por gran parte das bibliotecas integradas no PLAMBE e favorecer a extensión dun modelo que contribúe á consecución de logros no ámbito académico e que beneficia a toda a comunidade educativa». Neste sentido, as *Instrucións* buscan estender a todos os centros públicos o modelo de biblioteca escolar, pero tamén tratan de favorecer a integración institucional da biblioteca na escola e incentivar o seu rol pedagóxico.

Nos textos preliminares determínanse as bases legais e normativas que lle dan cobertura á obrigatoriedade de que os centros dispoñan de bibliotecas escolares (artigo 113 da LOE, modificada pola LOMCE). O argumentario refórzase cos decretos de currículo de educación primaria, educación secundaria e bacharelato de Galicia, tanto nos de 2007 como nos de 2014 e de 2015, que especifican que a biblioteca ten un papel esencial nos proxectos lectores de centro, inclúen a adquisición da competencia lingüística, a competencia informacional e a consolidación do hábito lector, e a biblioteca defínese como centro de recursos de lectura, de información e de aprendizaxe. Igualmente recórrese ao documento *Marco de referencia para as bibliotecas escolares*, publicado polo Ministerio de Educación en 2011.



A orde e a extensión do articulado das *Instrucións* varían nos distintos anos, pero, esencialmente, céntranse en catro apartados:²⁶

- A biblioteca, como centro de recursos de lectura, información e aprendizaxe.
- A organización da biblioteca escolar.

- O profesorado responsable da biblioteca escolar e o equipo de apoio.
- A avaliación.

No primeiro apartado incídese de novo na obrigatoriedade de que os centros educativos dispoñan dunha biblioteca cunhas características determinadas (centralizada, que integre todo tipo de contidos e actividades relacionados co currículo e as competencias, e estreitamente vinculada co proxecto lector). Pídese que o equipo directivo destine un orzamento de funcionamento que oscile entre o 5 % e o 10 % do orzamento do centro, e insístese en que o equipo directivo deberá garantir o seu funcionamento.

No segundo apartado establécense as directrices de organización das bibliotecas, que amplían en certo xeito as formulacións das convocatorias do PLAMBE e poñen a énfase en afianzar a presenza institucional da biblioteca (en documentos como o proxecto educativo ou o plan anual de lectura e o proxecto lector de centro). Tamén determinan de que modo debe elaborarse o plan de traballo anual da biblioteca por parte do equipo de apoio á biblioteca, xunto coa persoa responsable da biblioteca e en colaboración coa xefatura de estudos.

O terceiro apartado dedícase a determinar as características e as funcións do profesorado responsable da biblioteca e do equipo de apoio. Así, establécese que a designación do responsable correrá a cargo do equipo directivo, con base nuns criterios obxectivos como a formación, a experiencia, o interese particular e a dispoñibilidade horaria. Outras condicións buscan asegurar a estabilidade da persoa no centro, polo que se require que esta ocupe unha praza definitiva

e que adquira un compromiso por un mínimo de dous anos no cargo, para o que percibirá un complemento específico para desempeñar esta función.²⁷

Con todo, a pesar de que se dan numerosas recomendacións sobre o horario de dedicación do responsable e do equipo de apoio, as horas de apertura e atención ao alumnado, as *Instrucións* non regulan un tempo mínimo asignado ao responsable para as tarefas específicas do funcionamento da biblioteca.

No último apartado determínase a necesidade de aplicar indicadores de avaliación do funcionamento da biblioteca, que poderán ser facilitados pola Asesoría, e de elaborar unha memoria que se integrará na memoria final do centro.

Este conxunto de criterios achegados polas *Instrucións* contribúe en gran medida a difundir e apoiar un modelo de biblioteca para todos os centros docentes, independentemente da súa participación no PLAMBE. As instrucións dan carta de natureza á biblioteca con base na súa obrigatoriedade, establecen claramente os seus obxectivos no contexto do centro. A existencia dunhas instrucións de carácter xeral significa, por unha banda, unha oportunidade para o desenvolvemento de bibliotecas naqueles centros que aínda non participaron en ningunha convocatoria do PLAMBE por falta de condicións e, á vez, son unha guía en canto a requisitos de mellora para facer posible a integración na rede de bibliotecas escolares de Galicia.

Condições operativas

O Programa de bibliotecas escolares en Galicia contou cunhas condicións operativas que permitiron a articulación das políticas e foron resultado destas. Neste aspecto interesou analizar especificamente:

- A conformación dun gabinete especializado dentro da estrutura funcional da Consellería de Educación, como é a Asesoría de Bibliotecas Escolares, con capacidade para deseñar as políticas e facelas viábeis no territorio, constituíndo unha rede de relacións institucionais, con e entre os centros.
- O deseño duns mecanismos de planificación, avaliación e financiamento que acompañan os procesos de implantación.

A Asesoría como nó da rede

A Asesoría de Bibliotecas Escolares creouse no ano 2003 como equipo integrado na Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos. No organigrama, ten unha interlocución directa coa Subdirección de Centros, da que depende, pero non está constituída formalmente como un servizo.

Desde a súa creación formaron parte dela profesionais con perfil docente e experiencia e formación complementarias en distintos ámbitos da lectura e das bibliotecas escolares. Actualmente hai oito persoas en comisión de servizos. En 2012 as prazas convocáronse por concurso de méritos.

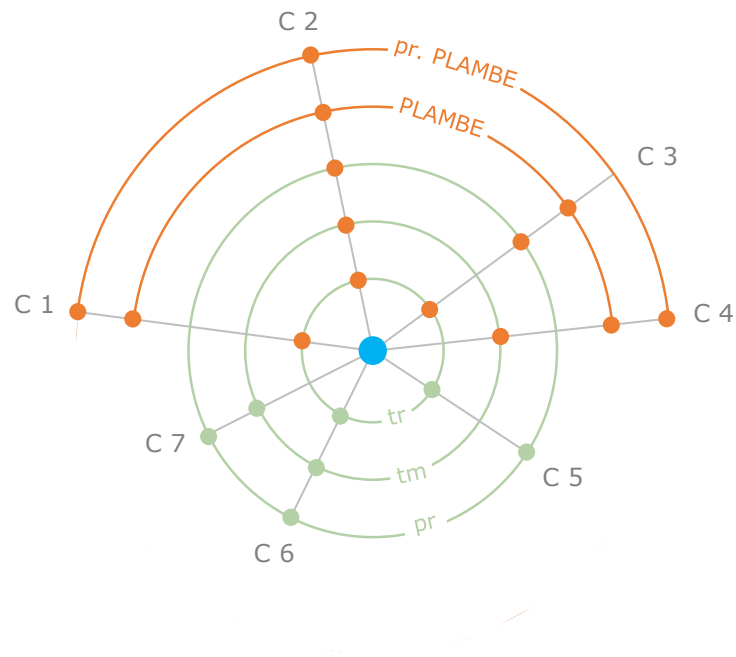
A Asesoría sitúase nas dependencias centrais da Xunta e, no seu equipo, conta con tres enlaces provinciais que actúan nas zonas norte, sur e resto de Galicia. Estas persoas traballan o 70 % do seu tempo nas zonas e o 30 % en tarefas de coordinación na sede central. No curso deste informe destacou o valor desta estrutura próxima ao terreo, que achega un seguimento próximo e un coñecemento directo das necesidades e da evolución do Programa.

Sobre este núcleo central e a súa distribución territorial, a Asesoría logrou sumar a colaboración de diversos órganos dentro da Xunta (por exemplo, AMTEGA para a xestión automatizada, formación do profesorado para o Plan anual de formación, Xuventude para o programa de *Biblioteca solidaria...*) e fóra da Xunta (as asociacións de autismo para *Biblioteca inclusiva*, Radio Galega para o programa de *Radio na biblioteca...*).

O resultado desta tripla articulación (Asesoría-enlaces provinciais, Asesoría-órganos da Xunta, Asesoría-entidades externas) permitiu

trabalar unha rede de relacións que fixo posible desenvolver as distintas estratexias de implantación descritas nos capítulos previos.

Por outra banda, interesou especialmente entender a estrutura das relacións da Asesoría cos (e entre os) centros educativos na implantación do modelo de biblioteca escolar. Para iso buscou unha forma gráfica que representase as características da complexa rede de interaccións que se establecen entre a Asesoría, as estratexias ou accións postas en funcionamento e os centros educativos. Tentativamente, a forma de tea de araña asimétrica permitiunos representar os procesos de traballo en curso xogando coa idea de núcleo central, círculos concéntricos e raios, respectivamente.



Cadro 20. Rede de bibliotecas escolares de Galicia.

tr (territorio)/tm (tema)/pr (programa)/ PLAMBE/pr PLAMBE (programa PLAMBE)

A silueta da tea de araña marca a centralidade da Asesoría no deseño, seguimento e avaliación das estratexias desenvolvidas. Este núcleo central conta cos enlaces provinciais e as relacións institucionais dentro e fóra da Xunta, e é responsable de articular a rede de centros.

Como se formulou desde o inicio, a asimetría na silueta vén dada, en primeiro lugar, polo modelo dual de implantación, isto é, pola diferenciación entre as estratexias dirixidas a todos os centros de

Galicia (en verde) e aquelas orientadas ao subconxunto de centros PLAMBE (en laranxa).

As estratexias promovidas desde a Asesoría forman círculos concéntricos que, a pesar de que graficamente se van distanciando do núcleo central, funcionalmente non existe apenas xerarquía entre elas. Todas cumpren unha función relevante e complementaria, polo que a proposta gráfica concéntrica permite destacar o efecto sumativo, é dicir, a forma en que se van engadindo arredor dun modelo común.

Para simplificar a representación, no canto de debuxar detalladamente todas as estratexias analizadas neste informe, optouse por seleccionar as que máis fortalecen a estrutura de rede e agrupalas da maneira que se indica a continuación.

TERRITORIOS [tr]	Microrredes locais desde onde poden articularse o intercambio e a colaboración.
TEMAS [tm]	Asuntos que, xeralmente por medio dos lemas anuais, se poñen en discusión e arredor dos que se promoven accións diversas na biblioteca. Por exemplo, as artes, a ciencia, as poéticas ou, máis recentemente, os Obxectivos de Desenvolvemento Sustentable da Axenda 2030.
PROGRAMAS [pr]	Inclúe sete programas abertos a todos os centros: <i>Hora de ler, Clubs de lectura, Mochilas viaxeiras, Maletas viaxeiras, Traballo por proxectos, Biblioteca solidaria e Biblioteca inclusiva.</i>
PLAMBE	Plan de mellora das bibliotecas escolares, organizado arredor de convocatorias anuais.
PROGRAMAS PLAMBE [pr PLAMBE]	Inclúe tres programas: <i>E-LBE 1 e 2, Escornabots/Biblioteca creativa e Radio na biblioteca.</i>

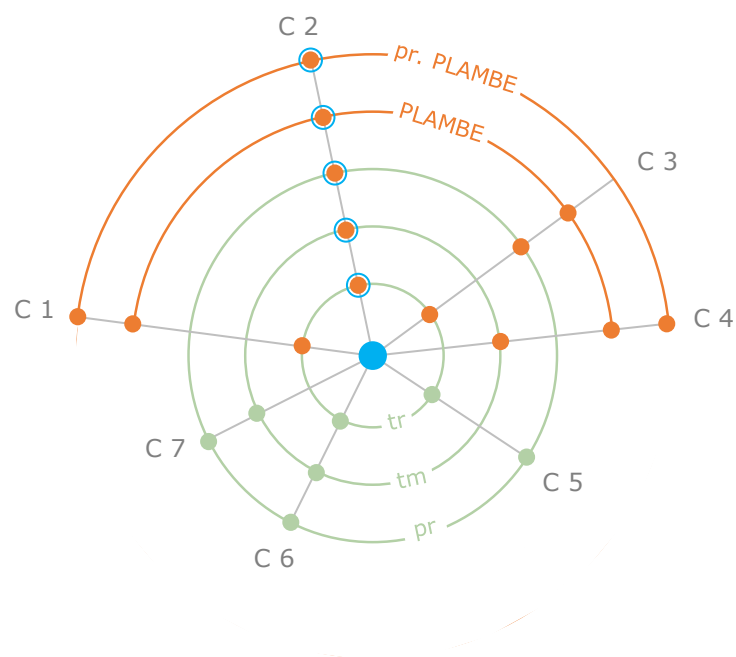
Cadro 21. Estratexias das políticas públicas que promoven o traballo en rede

A agrupación proposta inclúe accións de alcance e natureza moi distinta (pensemos na diferenza que supón articular unha rede territorial fronte a situar un tema de interese e mobilizador na biblioteca), pero todas elas comparten a posibilidade de xerar redes particulares de transformación e de colaboración arredor do modelo de biblioteca escolar. Deste xeito, os círculos concéntricos representan non só estratexias de implantación senón oportunidades de integración na Rede de bibliotecas escolares de Galicia desde distintas ópticas.

Pola súa banda, os centros educativos manteñen unha relación radial coa Asesoría, é dicir, teñen un vínculo directo con ela cando se suman a algunha das estratexias: polo xeral, ante unha convocatoria, presentan un proxecto, manteñen unha interlocución e unhas dinámicas durante o desenvolvemento, e devolven unha memoria anual como balance. En todas as estratexias analizadas, a relación dos centros coa Asesoría ten unha lóxica similar (proposta por parte da Asesoría - implicación e dinámicas do centro - espazos para compartir e difundir - *feed-back* mutuo), aínda que hai casos nos que o proceso presenta necesariamente variacións.

Neste marco, cada centro decide a que iniciativas incorporarse ou a cales presentar o seu proxecto e, no caso de ser aceptado, ten a posibilidade de entrar en contacto cunha rede que simultaneamente está traballando nunha dirección semellante. Visualmente, o raio que representa unha escola intersécase e forma un nó co círculo correspondente cando a escola decide sumarse a unha iniciativa concreta. Por exemplo, un centro pode participar do traballo colaborativo nunha *microrrede territorial*; pode sumarse a un *tema inspirador* arredor das poéticas na biblioteca e compartir as súas liñas de traballo con outros centros; pode participar nun programa como *Clubs de lectura*, onde se traban diversas relacións entre eles.

Froito desta lóxica, créase igualmente unha asimetría nas formas particulares en que os centros se suman ou non a certas propostas. Como pode apreciarse no gráfico, hai centros que participan só nalgúns delas (C 3 ou C 5) e outros que practicamente cobren todos os ámbitos (C 2). Esta forma asimétrica de implicación posibilita integrarse na rede de acordo con distintos puntos de partida e coas capacidades e prioridades de cada biblioteca escolar.



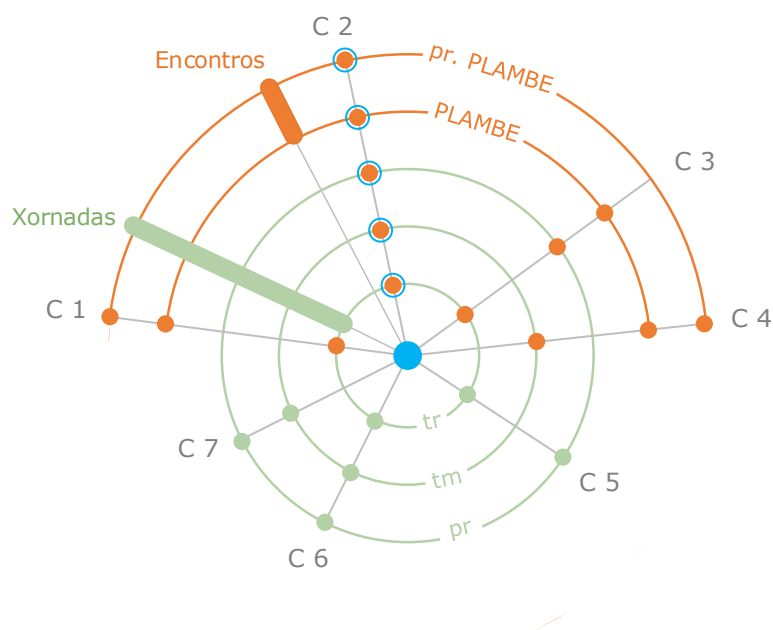
Cadro 22. Rede de bibliotecas escolares de Galicia.
Centros LIA ou centros faro na rede

O gráfico con forma de teia de araña asimétrica dá conta da riqueza de oportunidades e combinacións posibles en canto á participación nunhas e noutras iniciativas, o que configura proxectos con personalidades diferentes en cada centro. Así, por exemplo, o centro 1 forma parte da rede do PLAMBE, participa nalgún dos seus programas e está integrado nunha microrrede territorial. Pola súa banda, o centro 7 non está integrado no PLAMBE nin tampouco é activo en ningunha rede territorial, pero sumouse a diversos programas e involucrouse nos temas ou lemas que lanza anualmente a Asesoría.

Doutra banda, o gráfico destaca aqueles centros que lograron sumarse ao longo dos anos a unha maioría das propostas. Estes centros, que foron identificados como centros LIA, foron capaces de integrar transformacións máis profundas na biblioteca e actúan como faro ou referencia no conxunto da rede. Como exemplo, na medida en que un centro deste tipo está integrado nunha rede territorial (C 2), vai desencadear procesos interesantes en todos os centros que participan nela (C 3, C 5 e C 6). Ou ben, cando este centro se suma aos *Clubs de lectura* é capaz de compartir outras posibilidades da biblioteca arredor da lectura máis alá deste programa específico.

Por último, a Asesoría promove distintas iniciativas que posibilitan o encontro entre os centros e que poñen en conexión as distintas accións en xogo. Trátase de momentos de intercambio, de conversa arredor do traballo en curso. Gráficamente, estas estratexias establecen pontes entre os círculos concéntricos.

Neste sentido, están activos grupos de colaboración mediante o acceso privado á plataforma Moodle (foros de discusión e intercambio de experiencias e recursos) e, anualmente, organízanse os encontros (para PLAMBE) e as xornadas (para todos os centros). Ambos os momentos de encontro anual teñen unha importante repercusión e ofrecen numerosas posibilidades de debate, difusión e intercambio.



Cadro 23. Rede de bibliotecas escolares de Galicia.
As xornadas e os encontros como pontes da rede

O símil da tea de araña asimétrica pode ser expresivo de tres características que constitúen a Rede de bibliotecas escolares galegas:

- A centralización, en canto ao rol da Asesoría na súa configuración e mantemento.
- A diversidade, en relación coa variedade de estratexias que mobilizan transformacións e oportunidades de traballo en rede.
- A versatilidade, en tanto que se abren numerosas oportunidades que cada centro pode adoptar ou non en función da súa situación e características.

Mecanismos de planificación, avaliación e financiamento

Nos capítulos anteriores comentáronse as distintas estratexias implantadas ao longo do tempo para impulsar as bibliotecas escolares: entre 2005 e 2010, nos primeiros anos de funcionamento da Asesoría, estas estratexias céntranse, sobre todo, no PLAMBE e outros programas, e a partir de 2010 artículanse con base en dous plans estratéxicos: o Plan LIA 1, entre 2010 e 2015, e o Plan LIA 2, entre 2016 e 2020. Todos os plans contaron cun orzamento específico que facilitou a posta en marcha dos distintos programas e actuacións. As accións impulsadas pola Asesoría, ben sexan os plans LIA ou o PLAMBE, prevén distintos mecanismos de avaliación, cuxos resultados certifican o acertado do modelo e da súa aplicación. As avaliacións, ademais, achegan información directa e detallada da realidade das bibliotecas escolares galegas, o que constitúe unha das características destacables do Programa.

A planificación do Programa analizarémola nas tres etapas sucesivas: período comprendido entre 2005-2010, período 2010-2015 (LIA 1) e período 2015-2020 (LIA 2), tal como se representa na táboa seguinte.

Lembramos que a cor verde identifica as propostas dirixidas a todos os centros de Galicia e o laranxa as orientadas exclusivamente ao subconxunto 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
ARRANQUE																	
Asesoría BE		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
REDE CENTROS PLAMBE																	
			Convocat. centros 1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
TRANSFORMACIÓNS ARREDOR DA LECTURA																	
			Hora de ler		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
			Clubs lectura		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
			Mochilas viaxeiras		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
			Inicio proxecto lector (LOE)		•	•	•	Proxecto lector terminado	•	•	Proxecto lector (LOMCE)	•	•	•	•	•	•
			Maletas viaxeiras					•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
									E-LBE 1							E-LBE 2	
TRANSFORMACIÓNS ARREDOR DE INVESTIGACIÓN, INFORMACIÓN E MEDIOS																	
			Educ. en información	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Materia libre configurac	•	•	•	•
									Cocurso traballos investigac.								
TRANSFORMACIÓNS NA DIMENSIÓN SOCIAL DA BIBLIOTECA																	
										Biblioteca solidaria	•	•	•	•	Biblioteca inclusiva	•	•
TRANSFORMACIÓNS EN CREACIÓN																	
													Escornabots	•	•	Biblioteca creativa	•
															Radio	•	•
ESTRATEGIAS DE CONTINUIDADE																	
FORMACIÓN	Xornadas animación	Xornadas BE	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
		Encontros	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
MATERIAIS	Portal edu	•	Blog BE	Facebook	•	•	•	•	•	•	Twitter	Pinterest	•	•	•	•	•
					Carteis/Lemas	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
INSTRUCCIÓN											Instrucións	•	•	•	•	•	•

Cadro 24. PLAMBE, LIA 1 e LIA 2 na cronoloxía do Programa de bibliotecas escolares de Galicia

verde conxunto dos centros laranxa rede PLAMBE

Período 2005-2010

Na súa primeira etapa, e a partir de 2005, a Asesoría articula a súa actuación sobre o Plan de mellora de bibliotecas escolares (PLAMBE), ao cal se engadirán outras iniciativas como *Hora de ler*, *Clubs de lectura*, *Mochilas viaxeiras*, que complementarán o proxecto no conxunto dos centros educativos. O PLAMBE prevé a incorporación paulatina dos centros á rede de bibliotecas escolares, para cuxo obxectivo fixa unha convocatoria a finais de curso, como mecanismo de selección dos proxectos, e recibe unha dotación específica, que se transferirá aos centros. No primeiros seis anos do proxecto destináronse máis de dez millóns de euros ao conxunto de accións, cuxas partidas máis cuantiosas se empregaron para a adquisición de fondos bibliográficos e dixitais (7 500 000 €), a renovación de mobiliario e equipamento (1 270 000 €), a adquisición de equipos (1 312 000 €), gastos de funcionamento das bibliotecas escolares (400 000 €) e a atención ás bibliotecas (312 000 €).

En relación co seguimento e avaliación do PLAMBE, a Asesoría articula distintos mecanismos que lle permiten monitorizar as accións que impulsa e asegurar o compromiso dos centros na dinamización e mellora da biblioteca. Neste sentido, os centros que se propoñen ao PLAMBE deben presentar unha breve memoria das actividades levadas a cabo no curso anterior dirixidas á posta en marcha, reorganización e dinamización da biblioteca como recurso de apoio aos proxectos e programas do centro, así como a programas de fomento da lectura, de educación en información e de extensión cultural, ademais dun programa previsto de actuacións en todos estes ámbitos. Tamén se require unha análise da situación da biblioteca e das súas necesidades máis urxentes en canto aos fondos, equipamento, mobiliario ou outros, o que, en certo xeito, actúa de diagnóstico inicial que permitirá determinar os avances

concretos que achega o PLAMBE para cada un dos centros. Na fase de selección aplícanse máis de vinte criterios que puntúan para a súa admisión, os cales permiten unha valoración detallada dos centros concursantes e a súa implicación no programa. Cada curso, os centros que se integran no PLAMBE deben cubrir unha enquisa anual en liña que inclúe tanto os aspectos referidos a espazos, recursos humanos, orzamento e equipamento como a actividade que desenvolve a biblioteca, a súa relación co conxunto da comunidade educativa e a súa visibilidade no centro, así como a formación que recibiu o profesorado sobre aspectos relativos á biblioteca. Os datos agregados procedentes da enquisa presentan a realidade das bibliotecas escolares que forman parte do PLAMBE, o que permite dispoñer dun mapa de situación que se actualiza anualmente.

Este coñecemento achegado polos datos estatísticos complementábase con outro máis cualitativo que achegan as memorias anuais dos centros que forman parte do PLAMBE, nas cales detallan máis especificamente a súa actividade, os usos da biblioteca por parte da comunidade escolar, pero, sobre todo, achegan as súas propias reflexións e avalían os seus resultados. Estes instrumentos son de grande utilidade para a planificación das accións da Asesoría e permiten redireccionar algunhas iniciativas ou impulsar outras, pero tamén detectar os centros máis activos e identificar aqueles que requiren un apoio suplementario para desenvolver a biblioteca en toda a súa complexidade e aproveitar as súas potencialidades.²⁸ Esta información complementábase coa obtida mediante o contacto directo cos centros nas visitas, pero tamén nas accións de formación, nos encontros e xornadas e nas redes de intercambio dos centros que xestiona a Asesoría.

A avaliación de centros ten o seu correlato coa avaliación do propio PLAMBE, que publica anualmente os seus resultados, situando a súa incidencia no conxunto do sistema educativo galego ou valorando o cumprimento dos indicadores que se formula en cada momento. Sobre a incidencia global do PLAMBE nos primeiros anos da súa implantación, repórtanse melloras substanciais con base na información obtida nunha enquisa realizada aos 224 centros integrados no PLAMBE en 2009, na que se destacan como puntos fortes: a importante demanda para participar no Plan; o efecto transformador que este ten nos centros; o gran número de bibliotecas que se iniciaron ou reorganizaron seguindo as pautas das convocatorias; a mellora de calidade dos proxectos; a existencia dun profesorado formado, experimentado e motivado; a dispoñibilidade de recursos para a comunidade de biblioteca escolar; un maior nivel de implicación na biblioteca escolar por parte dos claustros; e a visibilidade das bibliotecas escolares galegas no conxunto de España.²⁹

Período 2010-2015 · Plan LIA 1

Desde 2010, e coa finalidade de articular máis adecuadamente todas as actuacións emprendidas pola Asesoría de Bibliotecas Escolares, pero tamén de dotalas de estabilidade e continuidade, establécense os plans estratéxicos denominados PLAN LIA (lectura, información, aprendizaxe), cunha duración de cinco anos. Estes plans articulan todas as actuacións da Consellería no ámbito das bibliotecas escolares, as competencias de lectura, escritura e habilidades de investigación e uso da información, e parten dun coñecemento da realidade obtido no período inicial, da constatación dos bos resultados do PLAMBE nas súas primeiras edicións e da necesidade de determinar as liñas de avance para a mellora educativa nestes aspectos. Os plans LIA, ademais, van contribuír á extensión da rede



de bibliotecas escolares e ao seu afianzamento, e van poder contar cos recursos necesarios para iso.

O primeiro Plan LIA 2010-2015 formula, basicamente, os seguintes aspectos: actualizar as bibliotecas escolares para que poidan abordar as súas novas funcións; favorecer a adquisición de competencias básicas —especialmente as relativas á lectura e ao uso da información—; incentivar o uso das bibliotecas como instrumento para o cambio educativo, atendendo á diversidade e ao uso de tecnoloxías; e facilitar a formación do profesorado para facer posibles estes obxectivos.

No seu conxunto, o Plan prevía un financiamento inicial entre 18 e 20 millóns de euros para os cinco anos de duración, pero debido ao impacto da crise económica dispúxose duns 11 millóns de euros, achegados maioritariamente pola Consellería de Educación (8 971 787 €) e, en menor medida, polo Ministerio de Educación (2 230 004 €). No seu conxunto, 6 827 600 € foron destinados directamente á mellora das bibliotecas escolares por medio do PLAMBE.³⁰

Para o Plan LIA 1, os resultados máis importantes teñen que ver coa extensión da implantación do PLAMBE a un total de 575 centros a finais do curso 2015/16, que corresponden ao 53 % de centros galegos de educación infantil e primaria, ao 71 % de educación primaria e ao 70 % de educación secundaria. Outros avances concréntanse nunha mellora substancial dos espazos destinados a biblioteca (no 33 % dos centros) e, pola súa vez, nun incremento das dotacións en documentos e equipamentos informáticos (cunha media de seis ordenadores por biblioteca conectados á rede). A mellora das infraestruturas tecnolóxicas supuxo a ampliación das actividades TIC da biblioteca escolar (ata no 86 % dos centros) e a presenza de artefactos electrónicos, como encerados dixitais, tabletas, lectores etc., en gran parte das bibliotecas escolares. Todo

iso levou unha maior incidencia das bibliotecas na contorna dixital e unha mellora do uso de tecnoloxías na práctica educativa.

Outro avance centrouse nas accións emprendidas polas bibliotecas, que ampliaron o foco, foron máis alá da lectura, se sistematizaron e lograron a complicitade de alumnado voluntario (o 69 % dos centros contaban con voluntarios), do alumnado do centro e das familias. Na maioría dos centros (un 66 %), a existencia dunha biblioteca renovada permitiu formular outro tipo de docencia, máis alá do libro de texto; facilitou a implantación de proxectos interdisciplinarios e contribuíu a situar a biblioteca como un recurso educativo esencial. Ao finalizar este primeiro Plan LIA, un 40 % dos centros presentaba un nivel de actuación óptimo e un 50 % un nivel medio, e a maioría deles adoitaba ser unha referencia de interese para os centros da súa contorna.

Período 2015-2020 · Plan LIA 2

Na súa segunda etapa, o Plan LIA 2 2016-2020 busca seguir mellorando os aspectos anteriores, pero formula novos desafíos. En primeiro lugar, avanzar no modelo de biblioteca, considerada como centro creativo de aprendizaxes, que integre as alfabetizacións múltiples e se adapte a estas novas realidades. Outra liña prevé implementar cambios metodolóxicos para un maior logro académico, mellores resultados e actitudes de aprendizaxe e, tamén, a consecución dunha biblioteca inclusiva, para lograr unha mellor atención á diversidade. Finalmente, o plan propónse seguir expandindo e afianzando a rede de bibliotecas escolares, incentivar a colaboración coas bibliotecas públicas e demais axentes que inciden na lectura, e seguir traballando na formación do profesorado, co obxectivo de lograr que unha maior porcentaxe de alumnado poida beneficiarse dunha biblioteca escolar moderna. No seu deseño

estableceuse unha estimación media de 7,5 millóns de euros, que se incrementaron con fondos procedentes doutras partidas, ata alcanzar os 10 800 000 € executados ata finais de 2019, a un ano de finalizar a súa vixencia. Neste orzamento, 4 521 000 €, a partida máis importante, destinouse á renovación de fondos das 709 bibliotecas de centros públicos e privados-concertados pertencentes ao PLAMBE; mentres que 1 900 000 € se dedica a mobiliario e 1 500 000 € á atención ás bibliotecas escolares.

A avaliación do Plan LIA 2016-2020 formúlase a partir dunha serie de indicadores, algúns numéricos, entre os que se atopan: o número de centros incorporados ao PLAMBE; o número de alumnos que se benefician dos distintos programas; o número de alumnos que forman parte do voluntariado na biblioteca escolar ou que participa nos clubs de lectura e a porcentaxe de familias implicadas nas actividades da biblioteca. Tamén se detallan indicadores cualitativos, que miden os avances en materia de biblioteca inclusiva, de comprensión lectora e outras competencias; a participación do profesorado nas actividades formativas e a participación dos centros nos programas impulsados polo plan. A falta dun informe final do plan na data de redacción deste informe, poden avanzarse algúns resultados excelentes: no curso 2019/20, o Plan de mellora de bibliotecas escolares integra 680 centros públicos e arredor de 30 concertados, o que beneficia o 73 % do alumnado dos centros públicos galegos; o 96 % do alumnado realiza un uso cotián da biblioteca escolar para as súas aprendizaxes; no 94 % dos centros as TIC están integradas nas bibliotecas escolares, e en máis do 85 % dos centros a biblioteca apoia o traballo por proxectos e articula accións específicas para traballar as competencias en información.³¹

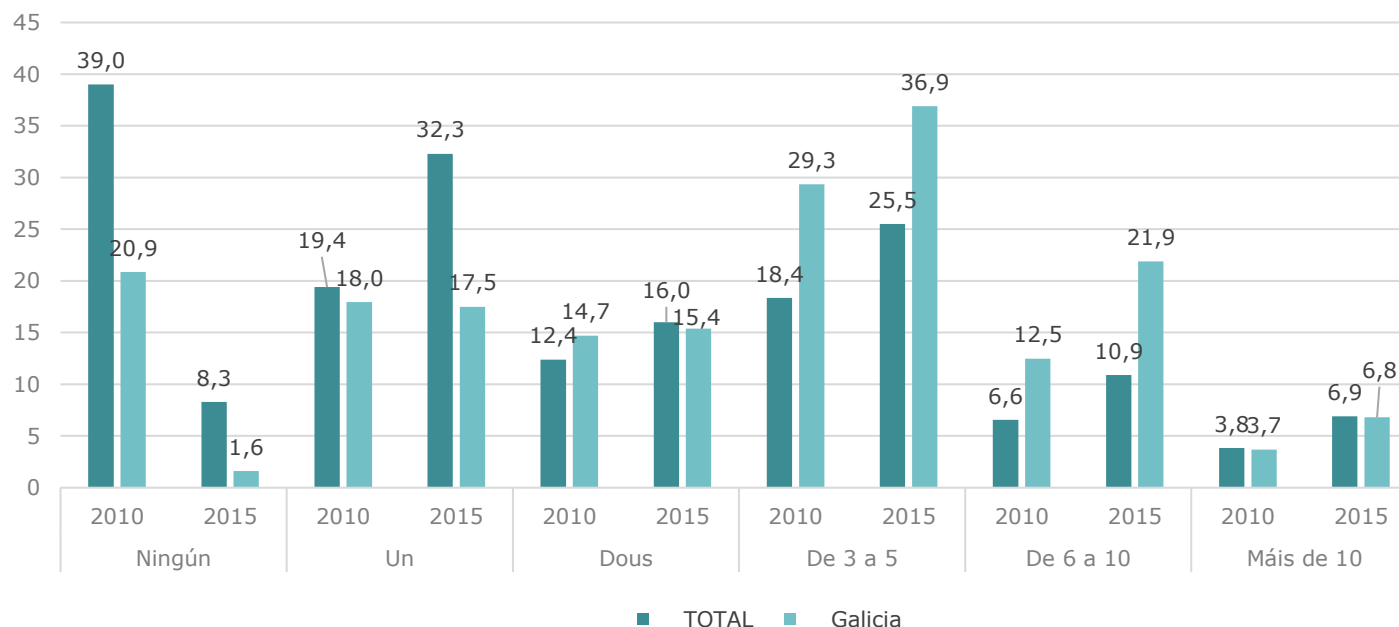
Datos en avaliacións externas

Máis aló dos mecanismos internos de avaliación, existen outras probas externas do funcionamento e o resultado das accións impulsadas pola Consellería de Educación en relación coas bibliotecas escolares. O curso 2014/15, o Consello Escolar de Galicia³² solicitou un informe sobre a situación das bibliotecas escolares por consideralas un factor importante no sistema educativo. O estudo foi levado a cabo polo Instituto de Ciencias da Educación (ICE). A pesar dos anos transcorridos, o informe resulta de grande interese pola cantidade de datos que se manexan e porque avalía desde a academia os resultados do primeiros dez anos de actividade. Un dos resultados máis interesantes do informe é a constatación das diferenzas entre centros pertencentes ao PLAMBE e os que non formaban parte del. Nos centros que non participaran no PLAMBE existían menos actuacións orientadas á promoción da lectura, unha menor implicación por parte do profesorado na biblioteca escolar e, consecuentemente, menos planificación e avaliación arredor da biblioteca escolar. Nas súas conclusións, o informe expuña avances en todos os aspectos analizados, sobre todo nos espazos, os equipamentos e a infraestrutura, a valoración da biblioteca no centro como recurso de aprendizaxe e de fomento da lectura, e a existencia de mecanismos de planificación e avaliación, o que se aliñaba cos obxectivos que formulaba o primeiro Plan LIA. Situaba tamén algunhas liñas de mellora, entre as que destacaba o coñecemento e uso da biblioteca por parte das familias, a dedicación horaria dos responsables e dos equipos de apoio, o acceso a libros dixitais e outros recursos electrónicos e a atención desde a biblioteca ao alumnado con necesidades educativas específicas. Entre as recomendacións para a mellora, apuntábase a necesidade de estender desde as bibliotecas a formación en competencias informativas e competencias dixitais nos centros. Estes aspectos,

como indicamos, incorporáronse nos obxectivos do segundo Plan LIA.

Poden formularse tamén como avaliacións externas os resultados da *Estadística de bibliotecas escolares de España* que se realiza quinquenalmente e da que hai resultados para os anos 2010 e 2015. Esta estatística permite comparar resultados entre as comunidades autónomas e o total estatal, co cal podemos observar a evolución de Galicia nestes cinco anos e afirmar que é a comunidade que obtén

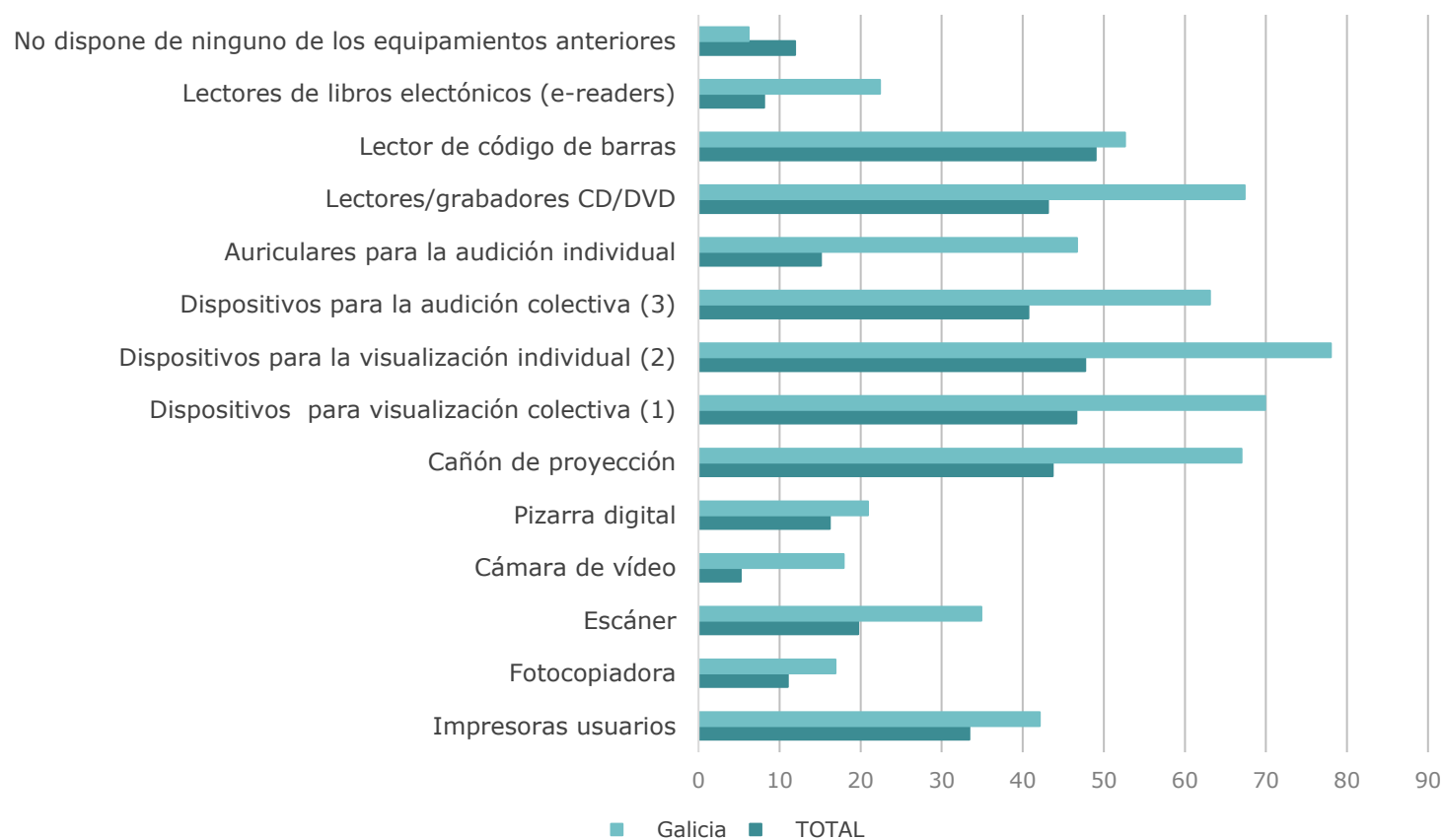
mellores resultados en case todos os indicadores, tendo en conta que analiza o conxunto de bibliotecas de Galicia e non só as pertencentes ao PLAMBE.³³ Sirvan como exemplo algúns resultados, como a dotación de ordenadores con conexión a Internet: se en 2010 os resultados eran superiores ao total, en 2015 practicamente non existen bibliotecas de centros galegos sen ordenadores para usuarios conectados a Internet (1,6 %), mentres que en España aínda o 8,3% non os teñen.



Elaboración propia. Fonte: *Estadística de bibliotecas escolares en España*, anos 2010 e 2015

Cadro 25. Comparativa do número de ordenadores con conexión a Internet por biblioteca (en % de bibliotecas), España e Galicia

Pola súa banda, en 2015 era notable a diferenza de dispoñibilidade de equipos ou dispositivos electrónicos, como pode apreciarse no gráfico seguinte.

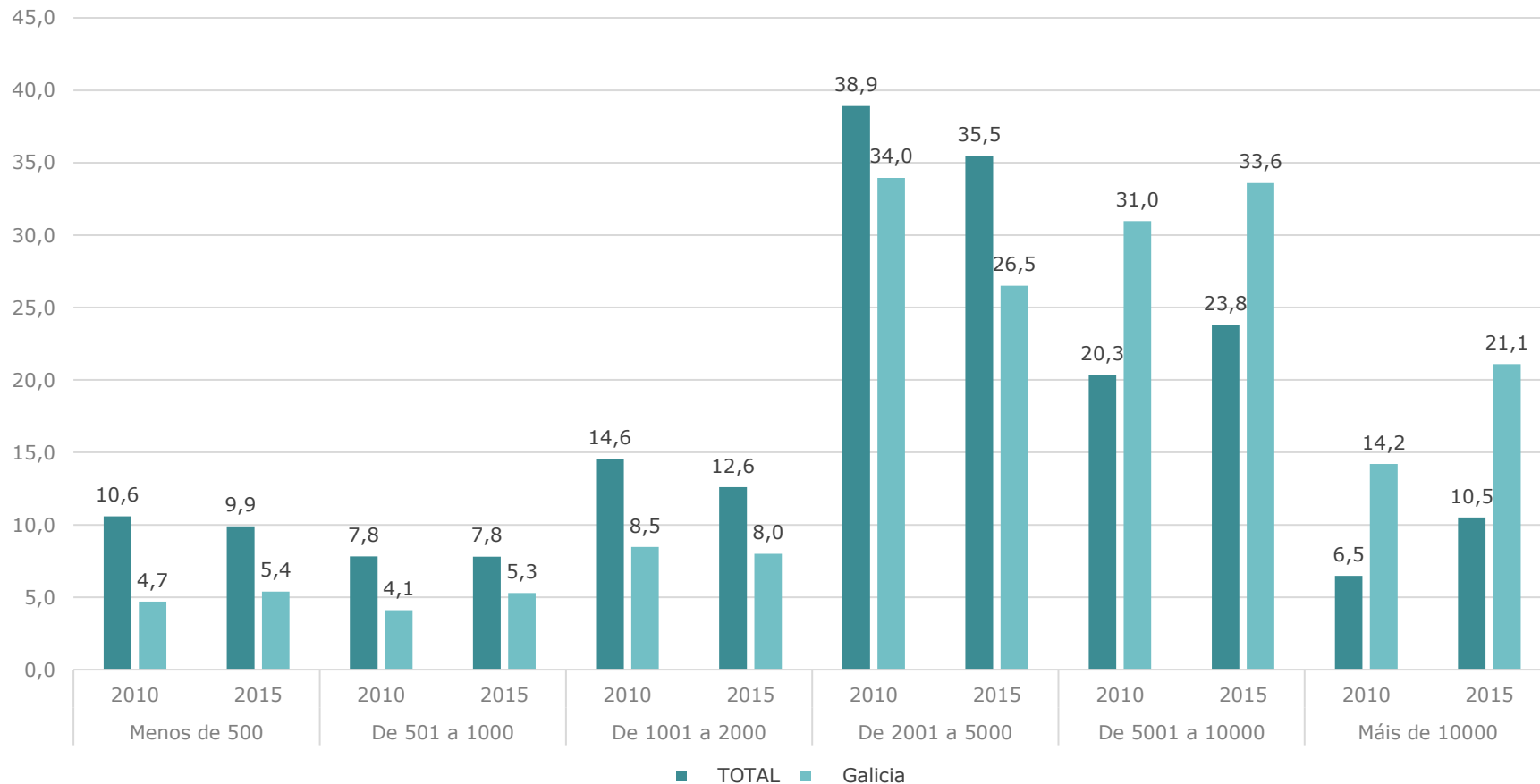


Elaboración propia. Fonte: *Estadística de bibliotecas escolares en España*, ano 2015

Cadro 26. Comparativa de equipamentos da biblioteca (en % de centros), España e Galicia

En canto aos fondos, os datos estatísticos de 2015 reflicten como en dez anos de funcionamento do PLAMBE se incrementa a porcentaxe de bibliotecas con maiores coleccións, ata o punto de que a maioría

delas (54,7 %) dispón de máis de 5000 documentos en 2015, fronte ao 33,8 % da media estatal.



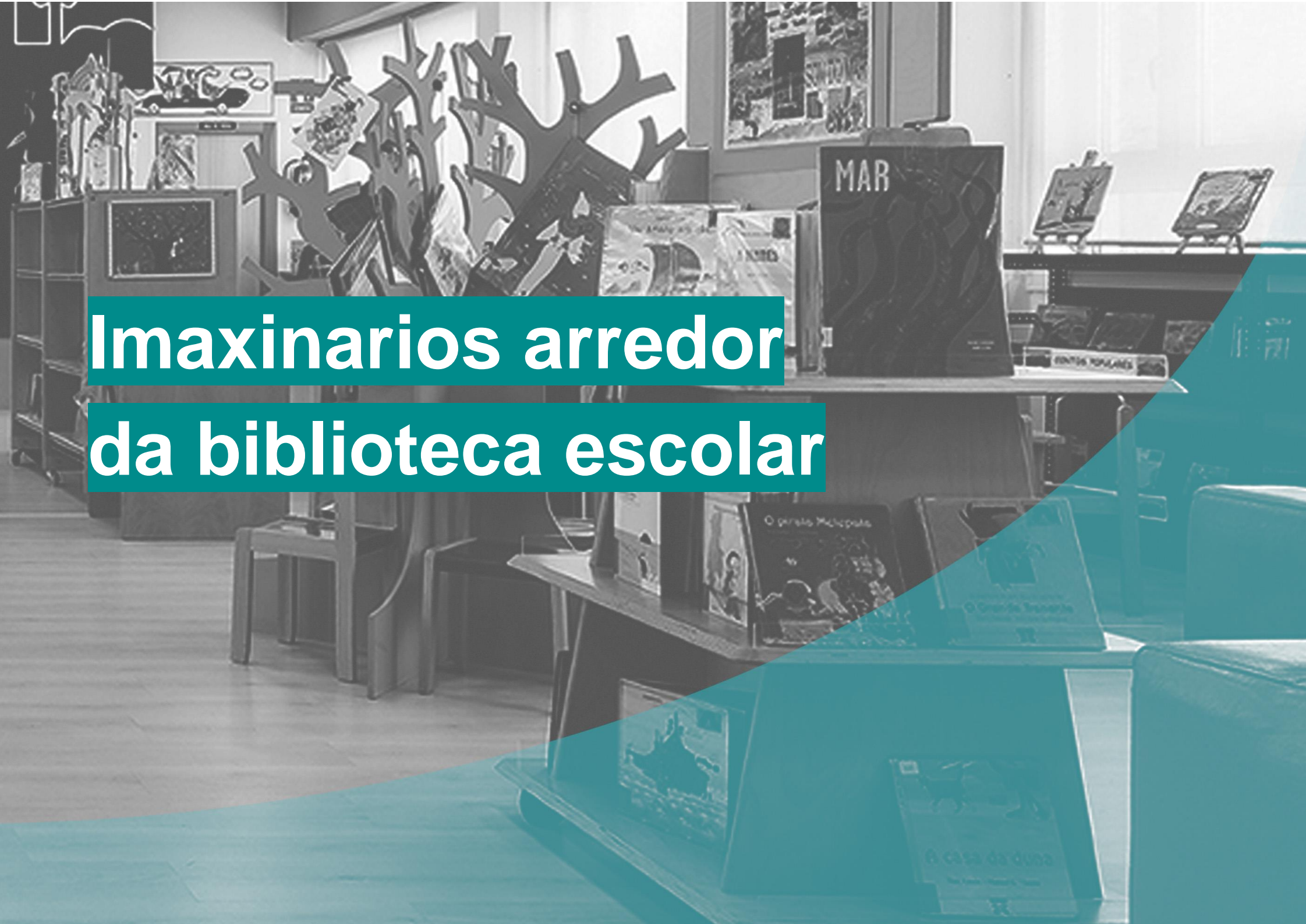
Elaboración propia. Fonte: *Estadística de bibliotecas escolares en España*, anos 2010 e 2015

Cadro 27. Comparativa da evolución dos fondos das bibliotecas escolares, España e Galicia

As bibliotecas galegas tamén se sitúan por encima da media estatal en 2015 no tocante á súa presenza nas redes sociais, cun 25,7 % dos centros públicos fronte a un 11,9 % do total español.

En 2015, as bibliotecas de Galicia tamén están moi por encima da media en canto a horas de apertura: o 62,1 % delas abre máis de 10 horas en horario lectivo, fronte ao 38 % da media estatal. Pero aínda son máis significativas as diferenzas que poden establecerse no relativo á tipoloxía de actividades que ofrece a biblioteca relacionadas coas competencias en información, posto que un 70,3 % dos centros realiza actividades de formación de usuarios no uso da biblioteca e un 57,8 % de actividades sobre o tratamento da información e a competencia dixital, fronte a un 38,1 % e un 27,6 %, respectivamente, da media estatal. As estatísticas tamén mostran maior formación dos responsables de bibliotecas en Galicia, maior permanencia no cargo e maior presenza de equipos de biblioteca ben nutridos, que en máis dun 69 % dos centros dedican máis de 4 horas semanais á biblioteca, fronte ao 53,1 % da media estatal.

Os distintos procesos de avaliación e seguimento que leva a cabo a Asesoría ou que se elaboran externamente xustifican o investimento da Consellería nas súas bibliotecas escolares e contribúen a poñer de manifesto os seus avances apoiadas desde o labor de planificación, monitorización e avaliación da Asesoría. Os logros obtidos ata o momento e o elevado nivel alcanzado polas bibliotecas escolares de Galicia indican, por unha banda, o grao de consolidación dun proxecto pioneiro en España que debería ter a continuidade garantida e, por outro, demostran que as políticas educativas deben formularse a longo prazo e, sempre que se acompañen de resultados, manterse activas.



Imaxinarios arredor da biblioteca escolar

Os imaxinarios sobre as bibliotecas escolares: precisións conceptuais

Os actores escolares conviven a diario coas bibliotecas nos seus centros e nesa convivencia elaboran concepcións sobre as súas funcións e trazos, ao mesmo tempo que van organizando as súas percepcións e sentimentos sobre ese espazo e as súas operacións. Chamámoslles a esas concepcións «imaxinarios», tomando a idea de Baczkó (1999) de que en toda sociedade son importantes as representacións colectivas como ideas-imaxes que expresan visións do pasado e tamén do futuro. Estas construcións de sentido sobre o que sucede son fundamentais para definir horizontes, asignarlles valor ás cousas ou ás persoas e organizar repertorios de acción (Tilly, 2000).

Nesta abordaxe, non consideramos que os imaxinarios sexan expresións deformadas da realidade, senón que constitúen un conxunto de ideas, afectos e símbolos que ordenan as formas de vida colectiva.

Sinala a crítica cultural arxentina Beatriz Sarlo que «os efectos imaxinarios son [...] unha configuración de sentidos que se tecen coa experiencia pero non só con ela» (Sarlo, 2001:52), que non se mide pola súa veracidade —non é falsable— senón pola súa eficacia para promover sentimentos e organizar condutas. Un imaxinario non é verdadeiro ou falso senón que, en todo caso, o que importa é o que produce nos suxeitos. Por iso, os imaxinarios non necesariamente son consistentes ou unívocos e poden conter incoherencias e ambigüidades.

Que imaxinarios hai sobre as bibliotecas escolares e como esas ideas-imaxes organizan distintos repertorios de acción para os actores educativos? Unha mirada rápida á historia educativa mostra que as bibliotecas escolares xurdiron como espazos de ampliación da proposta escolar, que buscaban expandir a formación dos estudantes e suplir a ausencia de libros nas familias de orixe socioeconómica pobre (Arata, 2016). Naceron como espazos de lectura auxiliares á aula, centrados no valor da cultura libresco e en crear hábitos de lectura, con catálogos seleccionados centralmente que definían fronteiras claras entre libros permitidos e prohibidos.

Sinala a recoñecida educadora Emilia Ferreiro que «a idea mesma de bibliotecas escolares é moi antiga e hai testemuños múltiples e coincidentes desas bibliotecas como espazos pechados e acoutados —“a bibliotecaria non veu”—, espazos de custodia pero non de préstamo, como se a tradición monástica medieval se perpetuase en pleno século XXI no espazo escolar» (Ferreiro, 2011, p. 433). Podería sinalarse nestas prácticas a persistencia dun imaxinario da biblioteca como custodia ou gardiá da memoria e dunha cultura que contén perigos, e cuxo acceso hai que graduar segundo certas políticas de control da lectura.³⁴

Con todo, ese non parece ser o imaxinario máis difundido na actualidade, como pode observarse na análise das políticas públicas sobre as bibliotecas escolares en Galicia. A imaxe da biblioteca como gardiá ordenadora dunha cultura considerada homoxénea, representada sobre todo polos libros de ficción ou escolares, foi substituída por outras. De considerarse exclusivamente como un lugar para atoparse cos libros e para estudar, a biblioteca pasou a actuar como un espazo para explorar novas áreas, como un lugar para atoparse con outras persoas ou un espazo onde suceden eventos interesantes.

É aquí onde cobra sentido a idea de Sarlo de que os imaxinarios se tecen coa experiencia, aínda que non só con ela. A biblioteca escolar asumiu, nos últimos anos, tarefas de inclusión e creación. Tamén emerxeu unha concepción da biblioteca como punto de encontro con mundos diversos; así, fálase da biblioteca como espazo da bibliodiversidade ou de preservación de rexistros culturais ameazados pola selva dixital e as inscricións cada vez máis efémeras da cultura (Rivaz, 2015; Bombini, 2017; Nájera Trujillo, 2008; Petit, 2016). Podemos chamarlle a esta concepción o imaxinario da multibiblioteca, múltiple tanto en como se expande a distintos espazos da escola como en relación cos contidos e accións que a estruturan.

Pegada a esta noción da multibiblioteca, atópase tamén a experiencia de converterse en nó de redes colaborativas e de formación do profesorado e da comunidade. Esta inserción comunitaria e territorial vincúlase a transformacións do espazo público. Distintos estudos sobre bibliotecas contemporáneas, non soamente escolares, móstranas como espazos públicos onde os usuarios se reúnen a conversar, escoitar charlas, aprender a tecer ou a bailar, e onde hai encontros interxeracionais (Nájera Trujillo,

2008; López Avedoy, 2016). Nestes casos, os libros non son o seu eixe principal (Cruz e Rossenova, 2015), aínda que non habería que desprezar a importancia que propoñen como vínculo coa cultura escrita e cun pasado que fala dunha civilidade e unha orde que se definía por unha colección finita de referencias e textos. Nas grandes cidades, as bibliotecas son cada vez máis importantes nun contexto no que a vida urbana se segmenta e individualiza, e onde os espazos públicos se van restrinxindo pola sensación de inseguridade ou de hostilidade do urbano. Ao mesmo tempo, en distintos países están ameazadas por axustes ou peches orzamentarios, e porque emerxeron novos eixes aglutinadores arredor dos sitios de entretemento como lugares de videoxogos ou centros comerciais.

Para algúns analistas, esta ameaza non é só externa, senón que lles incumbe ás formas concretas que toman as bibliotecas hoxe, que teñen que abrazar estas novas presenzas e formas da cultura se queren seguir tendo un papel relevante no espazo urbano e nas políticas culturais (Cruz e Rossenova, 2015). Como sucedeu cos

centros do PLAMBE en Galicia, as bibliotecas pobóanse doutros materiais e actividades, como robótica, laboratorios de medios e raios, que ata hai algúns anos non formaban parte da súa paisaxe. Se «as criaturas de zonas fronteirizas», como lles chamaba Walter Benjamin (2018, p. 52), sempre foron parte da biblioteca, os non-libros hoxe cobran cada vez máis importancia. Como se vai reorganizar a orde material do saber arredor destoutros eixes que se vinculan non xa á cultura libresco senón a unha demanda de estar e de facer? Como se verá nos seguintes capítulos, as imaxes da biblioteca que teñen os actores escolares están en diálogo, ás veces próximo e outras de forma dispar ou diverxente, con estas transformacións culturais e cos novos sentidos das bibliotecas.

Antes de presentar eses achados, queremos presentar as decisións metodolóxicas que se tomaron para esta indagación sobre os imaxinarios, incluíndo as técnicas para producir os rexistros e as súas formas de análises.

Deseño metodolóxico

O eixe da investigación que estamos a presentar propúxose como obxectivo xeral solicitar os imaxinarios sobre a biblioteca escolar nun conxunto de actores escolares (bibliotecarios, profesores, estudantes) e relacionalos coas súas prácticas lectoras e de escritura e os seus perfís socioculturais. De forma específica, buscou:

- Identificar as concepcións das funcións e modos de operación da biblioteca escolar por parte de bibliotecarios, profesores e estudantes.
- Identificar as afectividades que xera a biblioteca escolar nestes actores escolares, analizando os espazos, programas e prácticas específicas que suscitan afectos positivos e negativos.
- Caracterizar as prácticas lectoras e de escritura dos actores escolares nos seus soportes e materiais, frecuencia, contextos e motivos, e os seus perfís socioculturais.
- Establecer conexións entre esas prácticas e os imaxinarios sobre a biblioteca escolar.

Para iso, deseñáronse tres técnicas principais de produción da información, que permitisen documentar e rexistrar as percepcións dos distintos actores e poder explorar as conexións entre as dinámicas individuais das percepcións e as sociais máis amplas (Hammersley, 2013). As técnicas foron: cuestionarios, narrativas e representacións visuais. Estas técnicas combinan métodos cuantitativos con cualitativos, aínda que a investigación estivo orientada por unha sensibilidade fundamentalmente cualitativa, atenta ás particularidades e aos sentidos e experiencias construídos polos actores. Pensamos nestas técnicas como complementarias; por exemplo, nas entrevistas os suxeitos entrevistados poden non querer, non saber ou non ser capaces de dicir as súas razóns doutras maneiras (Gleeson e Frith, 2004), e os debuxos poden verse obstaculizados por outros afectos, como a vergoña ou o desinterese. Cada instrumento ou técnica de produción de datos ten limitacións e é importante consideralas para matizar a interpretación e para sumarse responsablemente á conversa colectiva sobre o que se atopa nas observacións.

A continuación descríbense estas tres opcións metodolóxicas e o alcance que tiveron no traballo en campo que se desenvolveu entre febreiro e marzo de 2020.

En primeiro lugar, produciuse un *cuestionario* autoadministrado e en liña con preguntas ou reactivos —entre 15 e 17— que se aplicou a responsables de biblioteca, profesorado e alumnado, con criterios que se explican máis abaixo. O *cuestionario* buscou captar distintas dimensións das percepcións dos actores, que agrupamos en catro seccións: datos sociodemográficos; perfil de consumos culturais; concepcións e prácticas de lectura e escritura; e percepcións, prácticas e valoración da biblioteca escolar. Estas catro seccións mantivéronse estables entre os tres actores, coas adaptacións

indispensables para cada perfil específico. Buscouse que a formulación das mesmas preguntas aos distintos actores contribuíse cun panorama onde fose posible observar as percepcións cruzadas dos diferentes actores sobre as mesmas prácticas ou valoracións. O último punto do cuestionario solicitaba que escribisen tres palabras-síntese coas que identifican a biblioteca escolar.

A mostra estivo composta por 26 centros educativos (véxase anexo 3), elixidos cos mesmos criterios ca as escolas do estudo de casos³⁵ (20 PLAMBE e 6 non PLAMBE). Para os responsables, convidáronse mediante mensaxe electrónica os responsables das bibliotecas dos centros seleccionados, dos que se obtiveron 27 respostas, dos cales 20 traballan en centros PLAMBE (dun deles obtivéronse dúas respostas). No caso dos docentes, convidouse o profesorado das 26 escolas a responder o cuestionario, nun traballo apoiado desde a Asesoría; obtivéronse 175 respostas, 130 das cales son de escolas PLAMBE. No caso do estudiantado, convidáronse a responder o cuestionario alumnos do último ano de educación primaria e dos últimos dous anos de educación secundaria obrigatoria; obtivéronse 377 respostas, das cales 323 corresponden a escolas PLAMBE. Solicitouse axuda aos responsables de biblioteca para organizar a administración do cuestionario a cursos completos nas escolas.

En segundo lugar, nos centros seleccionados para o estudo de casos (véxase anexo 4) realizouse unha indagación cualitativa sobre os imaxinarios a través de *narrativas escritas* polos profesores sobre eventos significativos que tivesen lugar na biblioteca escolar ou que esta tivese protagonismo. As narrativas dos profesores resultaron da invitación realizada aos docentes das oito escolas que se visitaron no estudo para que escribisen un breve relato (máximo unha páxina) sobre unha escena ou evento que tivese lugar na biblioteca e que resultase significativo para eles, xa sexa porque foi

produtivo e interesante ou porque non saíu como se esperaba. O estudo das narrativas de escenas baséase no método narrativo que se interesa polos relatos que os actores poden formular sobre a súa experiencia, prestándolle atención á estrutura do relato, os seus actores e trama (Hammersley, 2013). Algunhas preguntas disparadoras do exercicio foron: Que supuxo a biblioteca escolar para a súa actividade como profesores? Foi unha continuidade da aula, un apoio ou un problema? Hai algunha situación ou evento que lembren en particular? Poden relatala por escrito en non máis dunha páxina de extensión? Deste exercicio obtivéronse 45 relatos escritos por profesores.

A terceira técnica de produción de información para solicitar os imaxinarios sobre a biblioteca escolar foron *representacións visuais* dos estudantes sobre como imaxinan a biblioteca escolar. Solicitáronselles debuxos ou colaxes que representasen *unha biblioteca escolar modelo ou ideal* aos estudantes dun grupo escolar en particular (do último ano de educación primaria ou dos últimos dous de educación secundaria) nas oito escolas do estudo de casos. Considerouse, apoiándonos en Prosser e Burke (2008), que o debuxo pode ser unha porta de acceso aos procesos de construción de sentido complementario ás palabras, xa que é un territorio coñecido e onde poden expresarse con relativa autonomía.

Planificouse que a actividade se desenvolvería na aula ou na biblioteca e sería liderada polo investigador ou investigadora a cargo desa escola. Comezouse a actividade solicitando que escribisen tres palabras coas que identifican a biblioteca escolar, e que consignasen o seu nome de pía e a súa idade. A continuación, proxectouse un debuxo dun neno madrileño sobre a biblioteca escolar da súa escola e organizouse unha pequena conversa sobre que lles chamaba a atención nese debuxo. Logo deste primeiro

achegamento ás súas concepcións e afectos sobre a biblioteca, pedíuselles que fixesen un debuxo ou fotomontaxe da biblioteca, pensando que pode chegar a outros nenos e nenas no ano 2100. Formuláronse dúas preguntas orientadoras: Que elementos poñerían nesa biblioteca? Como mostrarían este espazo e as súas actividades? Neste exercicio producíronse 183 debuxos. A actividade debía durar 50 minutos, pero en varios casos foi necesario estendela máis alá deste lapso.

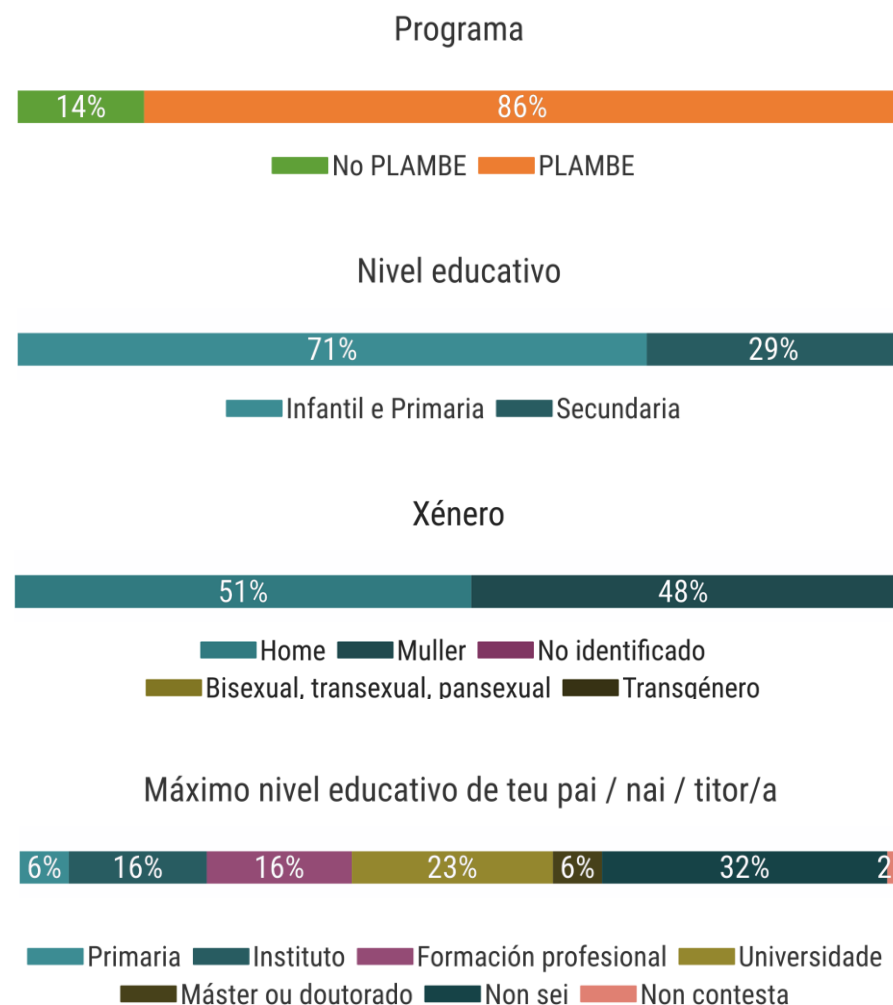
Na nosa aproximación metodolóxica, o proceso de interpretación e análise dáse antes, durante e despois do momento de produción de datos no traballo en campo, xa que as propias técnicas e protocolos van definindo que se documentará, en que contextos e con que actores (Lahire, 2006). Na etapa posterior ao traballo en campo, a análise dos cuestionarios realizouse analizando frecuencias e nalgúns casos pedíronse cruzamentos de variables para profundar nalgúns dimensións. A análise das narrativas e dos debuxos seguiu a metodoloxía da análise de contido e de estrutura (Hammersley, 2013; Mitchell, 2011), aínda que no caso dos debuxos se sumaron algúns criterios derivados da análise visual, como a análise de figuras, cores e disposición das escenas representadas (Luttrell, 2010), nun traballo que é tan difícil como suxestivo (Prosser e Burke, 2008).

A análise realizada mostra, nalgúns casos, inconsistencias, contradicións e superposicións. Poden considerarse esas contradicións como o efecto de problemas vinculados a técnicas de relevamento insuficientes ou incorrectas, pero cremos que é conveniente estudalas como parte da inconsistencia e heteroxeneidade dos propios actores sociais, que constrúen os seus perfís a partir de experiencias diversas e con criterios de valoración disímiles (Lahire, 2006). No caso dos actores educativos, estas

inconsistencias foron moitas veces vinculadas á ignorancia, o conservadurismo ou a inmadurez dos rapaces, pero consideramos máis útil analizalas como parte de lóxicas de acción, sensibilidades e estratexias dos suxeitos que mostran as tensións e desafíos desta época.

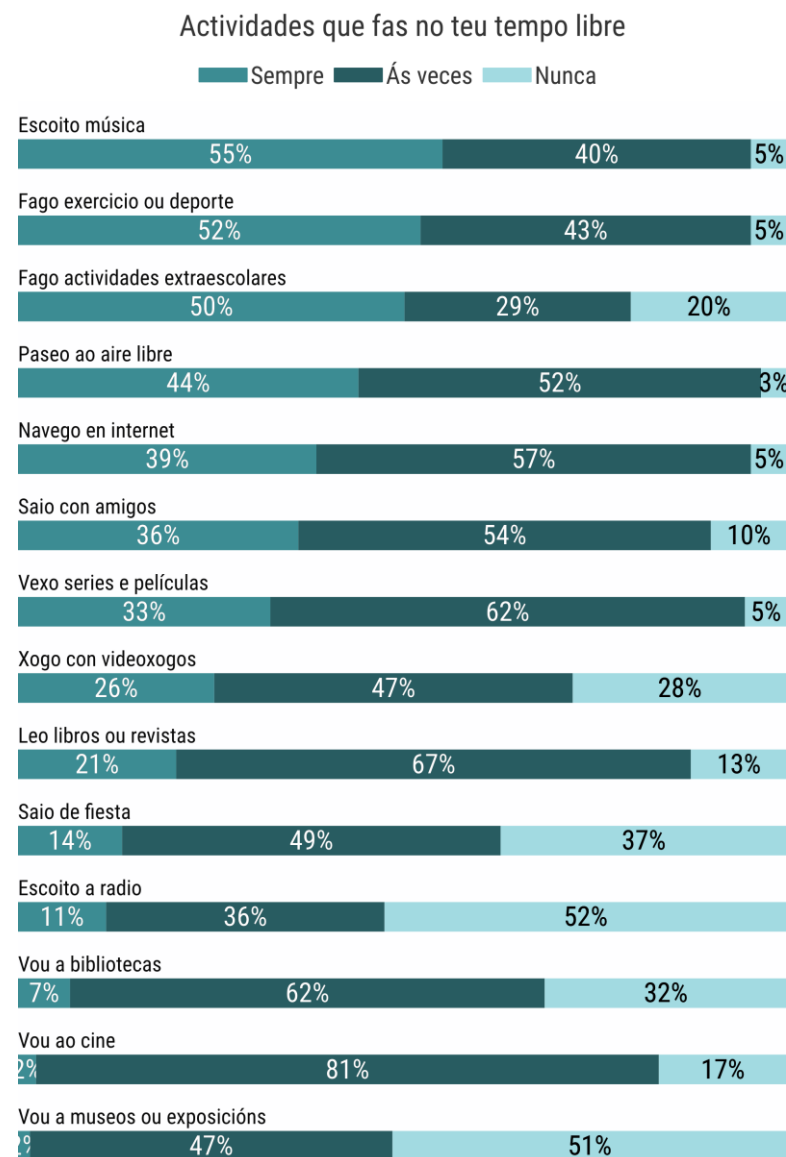
Descricións das mostras

Os cuestionarios a estudantes foron respondidos por 377 alumnos de 23 centros, 18 dos cales se integran no PLAMBE e cinco non son parte do programa. A maioría dos estudantes (323) pertencen a centros con bibliotecas asociadas ao PLAMBE. O 71 % (268) son alumnos de educación primaria, entre quinto e sexto curso, e o 29 % (109) cursa terceiro e cuarto da ESO. Isto evidénciase na distribución etaria da mostra: o 70 % ten entre 10 e 12 anos, e o 21,4 % entre 15 e 17 anos. En relación co xénero, o 51 % identifícase como home, o 48 % como muller e o 1 % con outras opcións. En canto ao máximo nivel educativo alcanzado polo titor ou titora principal, o 6 % ten só primaria, o 32 % terminou o instituto ou a formación profesional, e o 29 % ten nivel universitario ou máis. Un 32 % dos estudantes di que non sabe o nivel educativo da ou do titor.



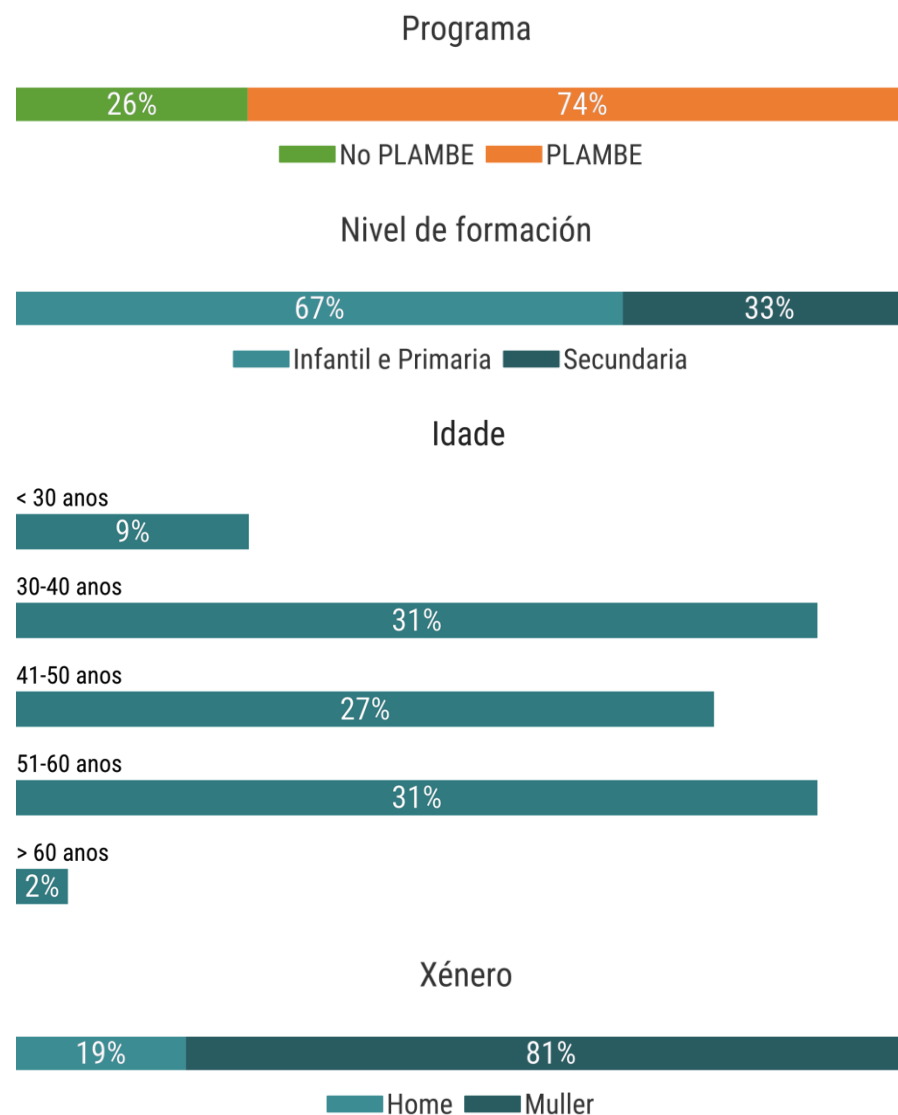
Cadro 28. Descrición da mostra de estudantes (centro PLAMBE/non PLAMBE, nivel educativo, xénero, nivel educativo do pai, nai ou titor/a principal)

Preguntóuselles ao estudantado que linguas se falan nas súas casas. O 78 % indica que se fala galego, o 70 %, castelán e o 3 %, inglés. A pregunta sobre que linguas entenden reflicte estes resultados. Tamén se indagou sobre as súas actividades no tempo libre: entre as máis frecuentes están que escoitan música, fan deportes, fan actividades extraescolares ou pasean ao aire libre. Navegar por Internet é a quinta actividade máis frecuente (o 39 % di que o fai sempre), seguida de saídas cos amigos, ver series e películas e xogar a videoxogos. As opcións vinculadas á cultura letrada, como ler libros e revistas, son menos frecuentes ca as sinaladas, pero realízanse esporadicamente. Outras actividades vinculadas a medios «tradicionais» como escoitar a radio ou ir ao cine son menos frecuentes ca a lectura de libros ou revistas. En relación coa visita a bibliotecas, só o 7 % menciona que vai sempre, un 62 % di que vai ás veces e un 32 % indica que non vai nunca. De todos os espazos culturais, os museos e exposicións son os menos visitados: o 2 % di que vai sempre, o 47% vai ás veces e o 51% non vai nunca.



Cadro 29. Actividades que fan no tempo libre, segundo os estudantes

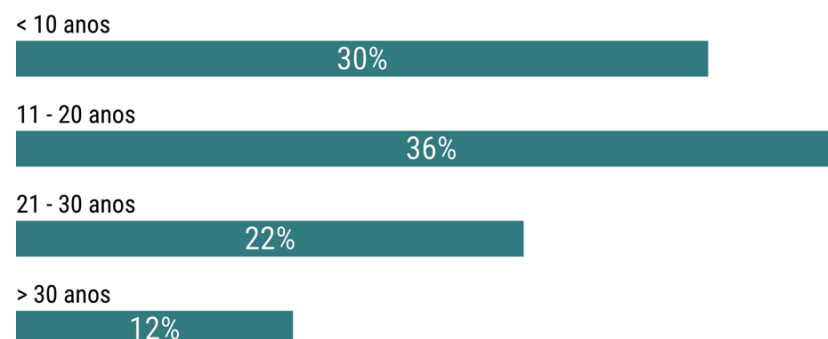
Os cuestionarios ao profesorado foron respondidos por 175 docentes, 130 dos cales traballan en escolas PLAMBE, 118 (67 %) desempeñan o seu traballo en escolas infantís e primarias, e 57 (33 %), en escolas secundarias. En relación coa idade, o 40 % ten 40 anos ou menos; o 27 %, entre 41 e 50 anos, e o 33 % ten 51 ou máis anos. O 81% das persoas enquisadas son mulleres.



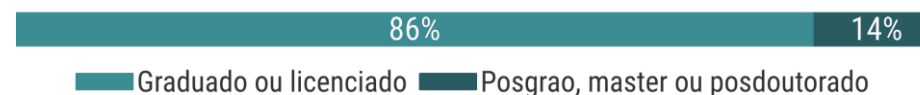
Cadro 30. Descrición da mostra de profesores (centro PLAMBE/non PLAMBE, nivel de formación, idade e xénero)

Un conxunto de preguntas indagou sobre o seu traballo e formación como profesores. A antigüidade docente dos profesores repártese en terzos, pero tende a ser experimentada: un 30 % ten menos de 10 anos de exercicio como docentes, o 36 % ten entre 11 e 20 anos, e o 34 % ten 21 anos ou máis de exercicio da profesión. Con todo, o cuestionario evidencia rotación das plantas docentes nos establecementos: o 53 % (93) ten menos de cinco anos traballando no centro escolar onde está na actualidade, e un 36 % ten máis de dez anos de antigüidade na escola. Preguntouse tamén sobre a súa formación. O 86 % ten un grao de licenciatura e o 14 % alcanzou o nivel de posgrao. O 58 % (101 profesores) afirma que recibe formación específica sobre a biblioteca escolar.

Antigüidade como docente



Formación

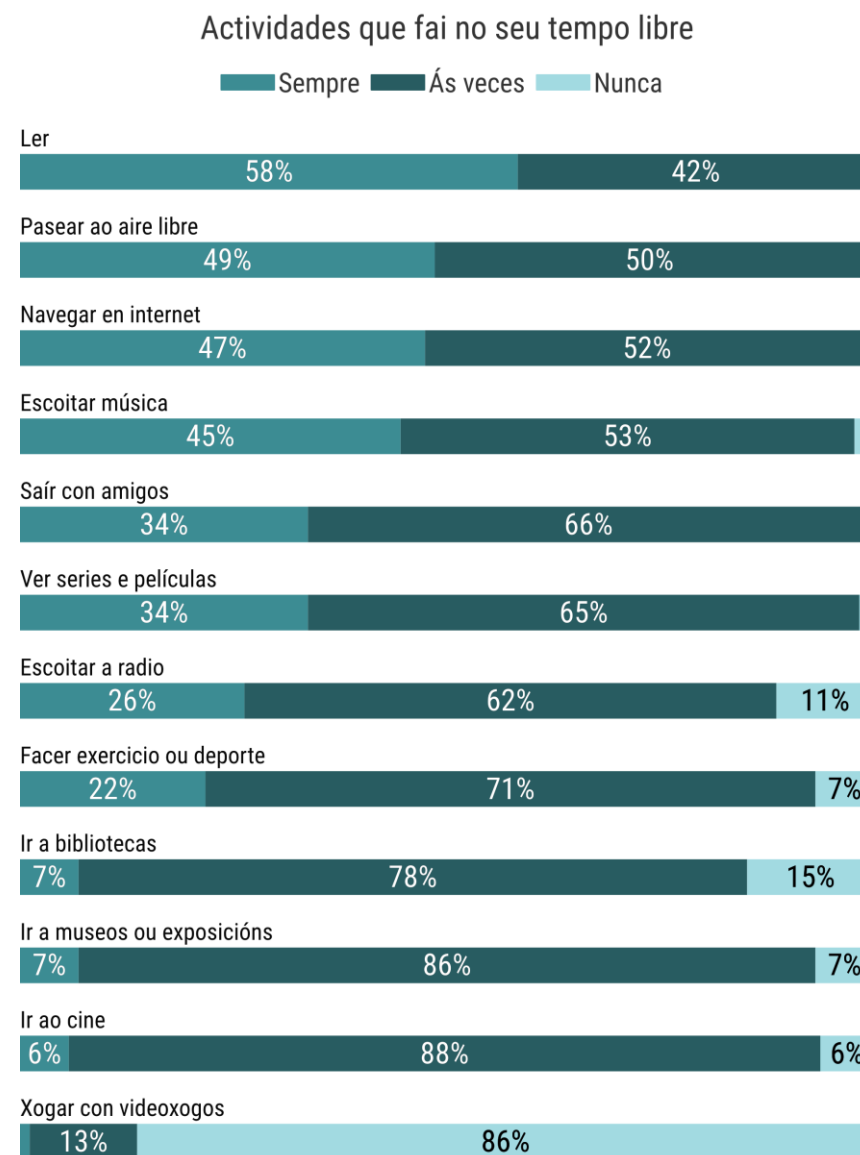


Formación específica sobre o funcionamento da biblioteca escolar?



Cadro 31. Descrición da mostra de profesores (antigüidade docente, formación e formación específica en bibliotecas escolares)

En relación coas actividades que realizan no seu tempo libre, a máis frecuente é ler (o 58 % indica que o fai sempre), seguido de pasear (49 %), navegar por Internet (47 %) e escoitar música (45 %). Ver series e películas é unha acción que o 34 % indica que realiza sempre, porcentaxe moi similar á do estudiantado (33 %).

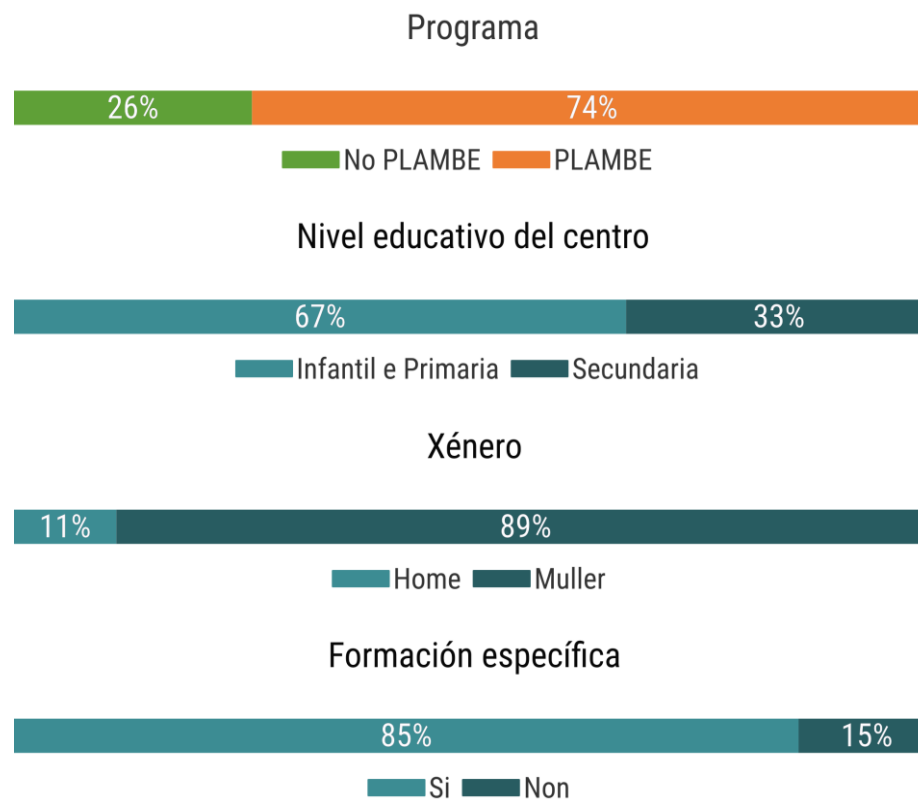


Cadro 32. Actividades que fan no tempo libre, segundo o profesorado

A relación cos medios e espazos culturais evidencia algunhas diferenzas entre o profesorado e o estudiantado, vinculadas á súa condición xeracional. En canto á visita a bibliotecas, parece ser unha conduta relativamente frecuente para os distintos actores escolares. O 7 % dos profesores indica que asiste sempre, idéntica cantidade ca para o estudiantado; en canto á asistencia esporádica, é a opción sinalada por un 78 % do profesorado e polo 62 % do estudiantado. Como se ve, é unha práctica compartida. É interesante que o 94 % do profesorado sinala que vai ao cine sempre ou algunhas veces, non moi distante do 83 % do estudiantado que di o mesmo. En cambio, e de maneira previsible, a práctica do videoxogo define un corte xeracional: mentres o 73 % do estudiantado indica que xoga sempre ou ás veces, só o 14 % do profesorado recoñece que o faga con esa frecuencia. En forma similar, o 88 % do profesorado sinala que escoita a radio sempre ou ás veces, porcentaxe que cae ao 47 % no estudiantado. A visita aos museos e exposicións ten un comportamento equivalente, xa que, mentres só o 7 % do profesorado di que non asiste nunca a estes espazos, a non asistencia medra ao 51 % entre o estudiantado.

Pola súa banda, os cuestionarios aos responsables das bibliotecas foron respondidos por 27 colegas, dos cales 20 traballan en centros PLAMBE. Deles, 18 (67 %) traballan en centros de educación infantil e primaria, mentres que 9 traballan en centros secundarios. A maioría (55 %) ten entre 51 e 60 anos e 5 deles son menores de 40 anos, e só nun caso maior de 60 anos; 24 dos 27 responsables son mulleres. Consistente coa idade da mostra, 18 dos enquisados teñen 21 anos ou máis de antigüidade como docentes. Con todo, só 6 teñen unha antigüidade como responsables de biblioteca superior a 10 anos; a maioría (11 casos) ten menos de 5 anos de traballo nesa función. Todos os entrevistados teñen estudos universitarios

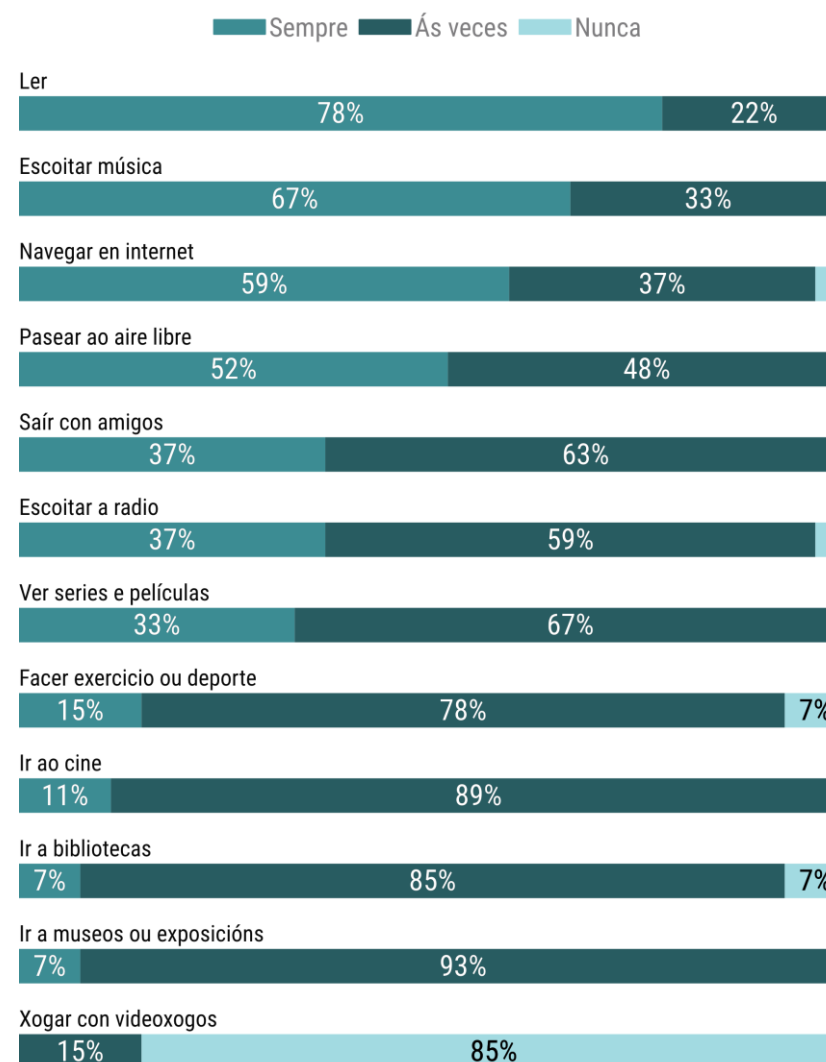
(93 %) ou de posgrao (7 %), e 23 tiveron formación específica para levar a cabo o labor de bibliotecarios —é dicir, hai tres bibliotecarios que recibiron formación aínda sen traballar en centros PLAMBE.



Cadro 33. Descrición da mostra de responsables de biblioteca (centro PLAMBE/non PLAMBE, nivel educativo do centro, xénero e formación específica en bibliotecas escolares)

Sobre as actividades no tempo libre, as eleccións son similares ás do profesorado, aínda que con algúns matices significativos. A lectura aparece como unha actividade que indican que realizan sempre (78 %, cunha diferenza de 20 puntos con respecto ás preferencias do profesorado); en segundo lugar mencionan que escoitan música (67 %), en terceiro, navegar por Internet (59 %) e en cuarto lugar aparece pasear (52 %). Pode verse un perfil de participación e consumo cultural máis alto nos responsables ca nos docentes e no alumnado: o 100 % indica que vai sempre ou ás veces a museos e exposicións e ao cine, e un 92 % di que asiste sempre ou ás veces á biblioteca. Chama a atención que o 7 % (2) dos responsables sinala que non asiste nunca a unha biblioteca e nun caso sinala que non se conecta nunca a Internet no seu tempo libre.

Actividades que fai no seu tempo libre



Cadro 34. Actividades que fan no tempo libre, segundo os responsables de biblioteca

Nunha mirada conxunta aos datos que brindan os cuestionarios, pode observarse que a mostra quedou orientada cara aos centros primarios PLAMBE. Os estudantes teñen maioritariamente entre 11 e 12 anos, aínda que preto do 20 % ten entre 15 e 16 anos; a representación de xénero é case igualitaria entre homes e mulleres (só tres se identificaron de forma non binaria), cun leve predominio de homes. A mostra de docentes está composta sobre todo por mulleres maiores de 40 anos e cunha antigüidade no exercicio da profesión superior a 11 anos, aínda que o 53 % ten menos de cinco anos no centro no que actualmente desempeña o seu labor. Un 14 % do profesorado enquisado realizou estudos de posgrao. As persoas responsables de biblioteca son tamén maioritariamente mulleres, de idade superior á media do profesorado enquisado e teñen unha antigüidade docente superior a 21 anos no 67 % dos casos; quizais pola súa pertenza xeracional, realizaron estudos de posgrao en menor proporción ca os profesores que responderon o cuestionario. Un elemento destacable é que, a pesar da antigüidade docente dos responsables, o 41 % ten menos de cinco anos de antigüidade como responsable da biblioteca escolar.

As diferenzas nas actividades que realizan no seu tempo libre non ofrecen maiores sorpresas, con actividades como escoitar música, pasear ao aire libre, baile, deportes e xogar a videoxogos con máis

prevalencia nos mozos, e máis lectura e visita a espazos culturais en profesores e responsables. A navegación por Internet no tempo libre é alta en todos os actores, pero a lectura de libros e revistas pasa de ser a primeira elección como actividade habitual para profesores e responsables de biblioteca a ser a novena en orde de frecuencia para o estudantado. Case todos os actores indican que visitan de maneira esporádica as bibliotecas, aínda que un 32 % do estudantado sinala que non vai nunca, porcentaxe que se eleva ao 51 % para os museos ou as exposicións. Aínda que pode considerarse que esa porcentaxe se asocia á idade dos estudantes (que son maioritariamente de centros primarios), cando se vinculan estes perfís cos cambios nas prácticas lectoras e culturais coas novas tecnoloxías, mencionados anteriormente, emerxen interrogantes sobre a perdurabilidade dalgunhas actividades culturais no uso do tempo libre das novas xeracións.

No capítulo que segue presentaranse as concepcións sobre a lectura que teñen os distintos actores escolares. Que sentidos e valores lles outorgan ás prácticas lectoras? Que operacións realizan cos textos? A continuación, ofrécese algúns achados ao redor destas preguntas.

Concepcións sobre a lectura

A indagación sobre os valores e sentidos que se lle outorgan á lectura permite achegarse a certas posicións e afectos culturais que terán relevancia para os usos e sentidos que se lles outorguen ás bibliotecas.

Preguntar sobre a lectura implica sempre confrontarse con certas xerarquías culturais arredor do que se considera como lectura valiosa ou lexítima. Como di Jesús Martín-Barbero, a lectura foi considerada moitas veces cunha visión «monoteísta», case sacra, como unha práctica individual que só tiña valor se se facía en certos soportes (os libros), en certos ambientes (destinados especialmente para iso) e nun tempo exclusivamente dedicado a iso (Martín-Barbero, 2005). Esa visión, a pesar de que foi sometida a distintas críticas, segue vixente nalgúns ámbitos e pode ter impacto nas concepcións sobre a biblioteca, como se retomará nos capítulos seguintes.

Seguindo a Roger Chartier, pode considerarse a lectura como unha práctica sociocultural e histórica «encarnada en xestos, espazos, costumes» (Chartier, 1995, p. 108), que vai máis alá da decodificación de signos lingüísticos.

A historia pode prover perspectivas analíticas máis incisivas sobre as prácticas culturais, axudando a entender dinámicas de máis longo prazo, coas súas continuidades e transformacións. A historia das prácticas de lectura, levada adiante por Roger Chartier (1995), Robert Darnton (1990), Anne-Marie Chartier (2004), entre moitos outros, mostra a importancia (e tamén a dificultade) de analizar algunhas dimensións para entender lecturas e lectores: que se lía, quen lía, onde e cando se lía.

Por exemplo, o historiador Robert Darnton, nun suxestivo traballo que se chama *Primeros pasos hacia una historia de la lectura* (1990), sinala que hai que reconsiderar a historia das prácticas de lectura cun modelo conceptual distinto ao da visión *monoteísta* ou *academicista* que xa se describiu. Para Darnton, a lectura non evolucionou nunha soa dirección nin foi unha liña que avanzou nunha fronteira de *lese/non se le*. Nunha formulación que subscribirían hoxe moitos didactas da lingua, pero que no seu momento foi revolucionaria, Darnton afirmou que a lectura tomou formas diferentes entre grupos sociais diferentes en momentos distintos. Os motivos polos que se le foron, e son, moitos. «Homes e mulleres leron para salvar as súas almas, para mellorar os seus costumes, para reparar maquinaria, para seducir os seus amores, para aprender sobre o mundo, e simplemente para divertirse» (Darnton, 1990, p.166). Son estas prácticas as que hai que colocar no centro da indagación histórica e sociocultural.

Pero, a diferenza dalgunhas perspectivas que cren que a multiplicidade de prácticas lectoras é un fenómeno recente, mesmo producido pola era dixital, Darnton sinala que non podemos dar por sentado que no pasado houbera un único modo de ler. Ao contrario, o traballo con distintas fontes históricas (listaxe de libros doados nos testamentos, listaxe de libros editados, privilexios reais,

difusión da alfabetización, feiras anuais de libros, entre moitos outros) mostra que o panorama das prácticas lectoras sempre foi heteroxéneo, e que variaba segundo países, clases sociais, xéneros, xeracións, comunidades relixiosas, entre moitos outros aspectos.

Coa chegada da escola e da biblioteca, os historiadores coinciden en sinalar que se centralizan as prácticas lectoras e se organizan xerarquías moi claras de lecturas e lectores. Anne-Marie Chartier estudou a historia das prácticas escolares de lectura e escritura mostrando como foron afirmándose certas prácticas sobre outras, a través, por exemplo, de insistir sobre a *corrección* ou adecuación de certas posicións do corpo para a lectura (de pé ou sentado dereito, en silencio, en voz alta para modelar a entoación), ou de censurar ou controlar os materiais de lectura (Chartier, 2004). Á vez, estas prácticas *correctas* ou lexítimas adquiriron un valor moral e intelectual: eran elas as que denotaban o bo estudante ou o bo cidadán.

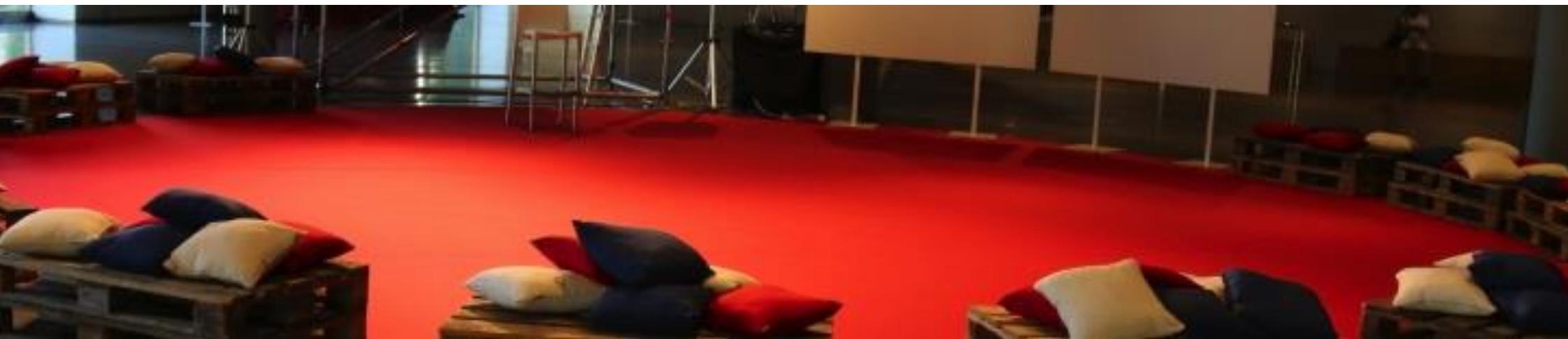
Considerando estes traballos, a analista arxentina Valeria Sardi recomenda tomar en conta, para o estudo das prácticas lectoras, «as modalidades e intensidades de lectura, a diversidade de soportes, a relación con outros consumos culturais, as redes de prácticas e modos de acceso á lectura, as formas nas que os textos lles chegan aos lectores» (Sardi, 2014, p. 68). Quen se queixa do declive da lectura e dos lectores cristaliza certas prácticas que xurdiron en certo momento histórico e en contextos determinados, e vólveas equivalentes ao conxunto de accións e sentidos que realizamos os seres humanos coa linguaxe verbal escrita.

Nunha liña similar, a francesa Anne-Marie Chartier (2004) formula interrogantes sobre o que din as enquisas sobre lectura e os diagnósticos tremendistas que propoñen. Chartier atopa que

adoitan subindicarse moitas prácticas lectoras que non se consideran *memorables* ou dignas de seren contadas, como os estudantes que din que *non len* aínda que estuden para a escola. Chartier sinala que as lecturas furtivas, efémeras, cotiás, moitas veces non parecen ter relevancia no reconto das accións propias a outros. Bartlett e Holland (2002) tamén atopan algo similar en adultos con pouca alfabetización no norte do Brasil: aínda cando fosen alfabetizados con métodos freirianos, seguen operando con categorías que negan e discriminan certas prácticas lectoras, e que os relegan, en tanto adultos pouco letrados, a unha posición subordinada e inferiorizada.

Conscientes destas dificultades das formas de relevamento sobre as prácticas lectoras e as súas concepcións, que reproducen as xerarquías existentes, no cuestionario elaborado para esta investigación buscouse recoller un conxunto de concepcións a partir de preguntar sobre as prácticas cotiás.

Utilizando unha escala de Likert de 5 graos (*moi de acordo a moi en desacordo*), preguntouse a estudiantado, profesorado e responsables de biblioteca sobre as súas prácticas de lectura. Presentáronselles aos enquisados trece enunciados sobre o valor da lectura e sobre os modos de lectura que lles son habituais, e solicitóuselles o seu grao de acordo ou desacordo con eses enunciados.



Unha primeira aproximación ás súas respostas pode atoparse no cadro seguinte:

	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 prazenteiras	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 cousas	20 %	6 %	0 %	20 %	2 %	0 %	55 %	81 %	85 %

Cadro 35. Percepcións dos actores escolares sobre valores e prácticas de lectura

Para a análise, os enunciados organizáronse en tres grupos: os que piden tomar posición sobre o valor da lectura, os que preguntan sobre modos e espazos de lectura e os que indagan sobre as prácticas de lectura con medios dixitais.

En relación co primeiro grupo de enunciados que piden tomar posición sobre o valor da lectura, pode verse que os actores escolares maioritariamente manifestan acordo con dúas frases: «ler e escribir son fundamentais para progresar na vida» e «ler e escribir son importantes para comunicarse e participar na sociedade». As énfases, con todo, son distintas: mentres os responsables de biblioteca e os profesores están moi de acordo coa primeira frase nun 100 % e 98 %, respectivamente, estano nun 88 % os

estudantes. Para o estudiantado, a afirmación do valor da lectura para a comunicación e a participación é a opción máis elixida (90 %). Esta elección pode estar, dun modo ou doutro, influída polas distintas prácticas de que impulsan os programas da Asesoría, polo movemento de clubs de lectura e outras actividades onde experimentan a posibilidade de intercambiar, compartir, debater, crear unha linguaxe común e uns referentes colectivos ao redor da lectura. Pola súa banda, a difusión de didácticas da lingua e da lectura de orientación pragmática e sociocultural, que poñen de relevo a importancia das prácticas lingüísticas cotiás para a aprendizaxe da lectoescritura, pode igualmente estar a incidir neste 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 na sociedade	90 %	99 %	100 %	6 %	1 %	0 %	3 %	0 %	0 %
Ler e escribir son prácticas divertidas e pracenteiras	64 %	97 %	100 %	22 %	3 %	0 %	13 %	0 %	0 %
Ler paréceme aburrido e prefiro facer outras cousas	20 %	6 %	0 %	20 %	2 %	0 %	55 %	81 %	85 %

Cadro 36. Percepcións sobre o valor e os afectos cara á lectura

Neste mesmo grupo sitúanse outros dous enunciados que vinculan a lectura coa diversión ou o aburrimiento: «ler e escribir son prácticas divertidas e pracenteiras» e «ler paréceme aburrido e prefiro facer outras cousas». Esta é unha clave interpretativa que foi impulsada polas industrias do entretemento e por novas pedagogías que colocaron a demanda de entreter como obxectivo pedagóxico. A primeira frase, que destaca a diversión e o pracer de ler, é apoiada polo 100 % dos responsables e o 97 % dos profesores, que sinalan que están «moi de acordo» ou «de acordo» con ela. Isto contrasta coa opinión do alumnado, quen está «de acordo» ou «moi de acordo» con esa frase só no 64 % dos casos. De maneira consistente, o enunciado que denuncia a lectura como aburrida é rexeitado polo 85 % dos responsables e o 81 % do profesorado, pero só polo 55 % do estudantado.

O que pode observarse en relación co par diversión/aburrimiento é a maior penetración dos discursos do entretemento entre os mozos. Pode vincularse ese par cun modelo de lector que a analista arxentina Valeria Sardi identifica como ler por pracer ou por entretemento. Para Sardi, os mozos «cando len un libro non ingresan no templo da cultura, senón que gozan tal como gozan doutros entretementos» (2014, p. 75). Seguindo ese modelo, as prácticas lectoras para un grupo importante de estudantes non conseguen divertilos ou entretelos, e un grupo significativo de estudantes (20 %) concorda coa afirmación de que a lectura é aburrida. Antes que avogar por intentar facer da lectura algo entretido, habería que buscar problematizar que se entende por entretemento e en que serie de prácticas culturais é definido —quizais nos videoxogos ou en YouTube?—.

En relación co segundo grupo de enunciados, estes refírense aos *modos e espazos de lectura*, e non piden confirmar valores senón prácticas. Un primeiro enunciado menciona contidos e soportes da lectura: «ademais de materiais de estudo, leo libros e revistas con frecuencia». O 68 % do estudantado menciona que está de acordo ou moi de acordo con esta frase, cifra que se eleva ao 93 % para o profesorado e ao 100 % para oos responsables de biblioteca. Pode verse unha continuidade entre os valores e afectos asociados á lectura e a práctica de ler libros e revistas con frecuencia. Por exemplo, para o caso dos estudantes, é similar a proporción que está de acordo ou moi de acordo co enunciado «ler e escribir son prácticas divertidas e pracenteiras» (64 %) e a porcentaxe que indica que le libros e revistas con frecuencia (68 %).

Preguntouse tamén sobre a lectura para o estudo, pedindo o grao de acordo ou desacordo en relación co enunciado «cando leo para estudar, subliño e comento o texto», que é unha práctica habitual para a lectura académica ou escolástica. O 90 % do profesorado e o 75 % do estudantado están de acordo ou moi de acordo con esta afirmación. Chama a atención que os responsables de biblioteca se achegaron máis ao estudantado ca ao profesorado, manifestando o seu acordo nun 78 %, o que podería levar implícita unha concepción da biblioteca máis diversificada nas actividades e os recursos (multibiblioteca) como se promove desde a 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 %

Cadro 37. Percepcións dos actores escolares sobre os modos e os espazos da lectura

Incluimos na enquisa dous enunciados pensando nas prácticas infantís e escolares: «gústame que me lean» e «gústame que na clase se lea en voz alta e para todos». Estes enunciados só se lle preguntaron ao estudiantado. É significativo que un 38 % dos estudantes manifestou o seu acordo coa primeira frase e un 64 % coa segunda. No segundo caso, hai unha preferencia por un modo de lectura colectiva, unha actividade social que reúne soportes de lectura con corpos e voces, que, malia ser criticado como tradicional e pouco produtivo didacticamente, parece que ten adhesión entre o estudiantado. Pode sinalarse que esta valoración conecta coa historia da lectura, que mostra que estas escenas de lectura en voz alta eran habituais en espazos populares como os talleres de artesáns, cortes e tabernas, ou nos grupos que se xuntaban ao redor da lareira (Darnton, 1990). A idea da lectura silenciosa, individual, privada, non sempre foi a máis difundida, e pode verse que a escena de lectura colectiva en voz alta segue tendo a súa persistencia nas aulas.

Outro grupo de enunciados indagaron sobre os espazos da lectura, buscando captar a ecoloxía das prácticas lectoras e a súa interacción con artefactos e lugares. Un dos enunciados dicía: «teño o meu espazo favorito para ler o que me gusta». Esta frase non concitou os niveis de adhesión doutros enunciados; manifestaron que estaban de acordo ou moi de acordo o 66 % do estudiantado, o 68 % do profesorado e o 89 % dos responsables de biblioteca. Preguntamos tamén sobre a lectura en movemento, lecturas quizais furtivas ou interrompidas, a través do enunciado: «leo cando me desprazo no transporte público». Estiveron de acordo ou moi de acordo o 59 % dos responsables, o 50 % do profesorado e soamente o 29 % do estudiantado. Nesa porcentaxe relativamente baixa poden estar a influír distintos elementos: o non afirmárense aínda como lectores en distintos territorios e, en liña co sinalado por Anne-Marie Chartier (2004), non recoñeceren a lectura fugaz e furtiva nos dispositivos dixitais como parte das prácticas lectoras memorables.

Nunha liña similar aos enunciados anteriores, preguntouse sobre o vínculo entre a lectura e outras actividades que demandan outros sentidos. A frase «habitualmente leo oíndo música» suscitou o acordo de apenas o 25 % do estudiantado, o 21 % do profesorado e o 30 % dos responsables de biblioteca. Probablemente estea a operar nestas respostas a idea dunha lectura que require concentración e se estean subestimando as operacións de lectura nas pantallas, pero iso debería profundarse noutras investigacións.

Finalmente, o terceiro grupo de enunciados detívose nas *prácticas de lectura con medios dixitais*. Hai consenso en distintas investigacións en considerar que as novas ecoloxías de medios transforman as prácticas lectoras. Entre outras modificacións, pode mencionarse que a relación entre formas orais e formas escritas se volve máis borrosa coa expansión de textos provisorios e efémeros, como as mensaxes instantáneas ou os blogs; medra a importancia das iconas ou signos

como as emoticonas ou as fotografías como linguaxe da comunicación e, en xeral, de todas as linguaxes visuais e orais; lese e escríbese en plataformas portátiles ou fixas, con múltiples pantallas, con menor fixación e estabilidade ca a páxina impresa (Kalman e Street, 2009; Kress, 2005; Walsh, 2008). As prácticas de lectura vólvense máis plurais e fugaces: predomina o *zapping*, o *linkear* dun texto a outro, o ler mentres se escoita música ou se navega por Internet, o ler na vía pública. A escritura perde tamén a súa gravidade e peso como inscrición privilexiada, e vólvese moito máis frecuente gravar mensaxes ou sacar fotos que escribir textos longos; a ortografía importa menos ca a capacidade de conmoer ou de xerar unha adhesión emocional inmediata. Pero tamén xorde unha nova literatura que experimenta cos chats e os chíos, e experimentáase con *selfies* e memes para crear novas producións e xéneros artísticos.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO			NEUTRO			EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO		
	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.	EST.	PROF.	RESP.
Mentres 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%

Cadro 38. Percepcións dos actores escolares sobre prácticas de lectura con medios dixitais

Como se valoran estas novas prácticas e canto se exercitan na vida cotiá? Podemos situar catro enunciados neste grupo. En relación co enunciado «mentres leo, é habitual que busque información de ampliación en Internet», unha práctica de construción de hiperligazóns ou de experiencia aumentada, chama a atención, ou quizais non tanto, que son os adultos da escola os que máis están de acordo con esa afirmación e, polo tanto, indican que o fan con frecuencia. Mentres que o 47 % do profesorado e o 52 % dos responsables manifestan o seu acordo, só o 30 % do estudiantado di que busca información en Internet mentres le. En cambio, o 42 % do estudiantado di que non o fai, a diferenza do 21 % do profesorado e do 29 % dos responsables. Isto pode vincularse a varios aspectos das novas prácticas lectoras. Por unha banda, é probable que combinar soportes e abrir procuras alternativas ou ampliatorias requira unha maior competencia lectora e sexa máis factible levalo a cabo na idade adulta, ou polo menos despois dun traxecto formativo de nivel universitario. Doutra banda, quizais as prácticas lectoras da mocidade tendan á simplificación e non á procura de aprofundamentos. En calquera caso, estes achados sinalan a importancia de promover prácticas de lectura máis complexas e buscando o contraste para que as posibilidades dos xigantescos arquivos dixitais sexan mellor utilizadas.

Preguntouse tamén polo acordo ou desacordo coa frase «podo ler e chatear ao mesmo tempo». Neste caso, a resposta foi máis homoxénea: manifestaron o seu desacordo o 62 % do estudiantado, o 77 % do profesorado e o 74 % dos responsables. Novamente pode verse aquí en operación unha concepción da lectura que non inclúe a interacción no chat como práctica lectora e de escritura. Os actores responderon de modo similar á afirmación: «comparto con frecuencia en redes sociais o que estou a facer». Todos os grupos enquisados manifestaron o seu desacordo, nun rango que abarcou o

66 % do estudiantado, o 71 % do profesorado e o 59 % dos responsables.

Finalmente, preguntouse pola valoración con respecto aos contidos das redes sociais, tomando unha afirmación que contiña un xuízo negativo: «nas redes sociais lense poucas cousas interesantes e relevantes». Tendencialmente, os tres actores estiveron en desacordo con esta afirmación, aínda que sen unha maioría clara. Para o 42 % do estudiantado, o 35 % do profesorado e o 44 % dos responsables este enunciado non é motivo de adhesión. Con todo, cabe notar que o 24 % do estudiantado, o 27 % do profesorado e o 11 % dos responsables estiveron de acordo ou moi de acordo coa valoración negativa das redes sociais.

O panorama que emerxe destas concepcións contén matices cuxa importancia hai que recoñecer. Hai un acordo xeral sobre o valor da lectura, con maior peso no profesorado e as persoas responsables da biblioteca, pero tamén notorio entre o estudiantado. Non obstante, nesa valoración pode verse o peso que ten para o estudiantado a demanda de que a lectura sexa entretida e prazenteira, que adhire a novos discursos sobre a lectura, pero tamén á lóxica das industrias do entretemento.

Pero esa adhesión non é total e non parece reflectirse nas propias prácticas de lectura. Poden recuperarse, para contrastalo co que se pode ver nas respostas a estes cuestionarios, as observacións que realiza Valeria Sardi (2014) sobre as prácticas xuvenís de lectura. Para Sardi, a lectura é vivida «como unha experiencia sen matices elitistas nin restricións, como unha circunstancia máis das súas vidas» (Sardi, 2014, p. 69). A lectura dixital caracterízase por ser unha «lectura descontinua, que busca, a partir de palabras clave ou rúbricas temáticas, o fragmento textual do cal quere apoderarse (un

artigo nun xornal, un capítulo dun libro, unha información nun sitio web) sen que sexa percibida a identidade e a coherencia da totalidade textual que contén ese elemento» (Sardi, 2014, p. 73). A facilidade para moverse entre distintos formatos e dispositivos axuda a que non se establezan «trazos de distinción ou prestixio duns materiais de lectura con respecto a outros» (Sardi, 2014, p. 74). O *zapping*, o *linkear* dun texto a outro, o ler mentres se escoita música ou se navega por Internet, o ler na vía pública, son para ela elementos auspiciosos de prácticas máis plurais de lectura.

Sardi caracteriza as prácticas de lectura da mocidade como *fronteirizas*, «no sentido de fragmentarias, salteadas, descontinuas, interrompidas, non lineais, entrecortadas, que avanza sobre as modalidades da lectura institucionalizada e lexitimada socialmente para impoñer novos modos de ler, novos vínculos coa cultura escrita onde se privilexia a lectura comunitaria e o vínculo cos outros, a diversidade de soportes, xéneros e temáticas, como así tamén a irreverencia e a subversión do estatuto da lectura como experiencia sacra e elitista» (Sardi, 2014, p. 81).

Un aspecto que menciona Sardi pode pensarse en relación co que se observou nos modos e espazos da lectura. Quizais o achado máis sorprendente é a valoración da lectura en voz alta no salón de clase por parte do estudiantado, que parece ir na dirección contraria á individualización das pantallas. Outórgaselle importancia á voz e ao corpo, á escena colectiva, que quizais teña algo de ritual. É esta unha forma de lectura comunitaria? Probablemente. Pero tamén podemos destacar que non aparece de maneira clara a idea dun lector fugaz, que le no transporte público mentres se despraza ou ben le oíndo música. Parece haber certa persistencia de formas máis *tradicionais* de lectura que requiren certa concentración e menos *zapping* e *linkeo* do que supón Sardi.

Isto pode observarse con máis claridade nas preguntas que buscaron indagar sobre as prácticas con medios dixitais. Nelas poden sinalarse elementos coincidentes co punto anterior: na maior parte dos casos, os mozos non len ampliando a información en Internet, mentres que os adultos o fan en maior medida; non se le e se chatea (aínda que esa exclusión diga moito sobre a concepción da lectura que se teña), nin se recoñece compartir con frecuencia nas redes sociais o que se fai. A visión das redes sociais e os seus contidos é ambivalente, cun lixeiro predominio dunha perspectiva máis positiva.

Para pechar este capítulo, cremos que estas concepcións da lectura mostran as posicións dos actores sobre o seu valor e as súas características, deixando abertos varios interrogantes sobre a efectiva ampliación da visión sobre as prácticas lectoras e os seus sentidos. Creemos que esa renovación das concepcións de lectura está aínda a metade do camiño: alcánzase a ver a súa importancia, pero queda moitas veces subsumida na demanda de facer a lectura pracenteira sen interesarse na súa importancia para enriquecer a experiencia do mundo e a posibilidade de proxectarse como suxeitos autónomos.

Como hipótese, cabería pensar se o paradigma comunicativo da lingua e a esixencia de que a lectura sexa pracenteira e divertida poden estar a operar contra a importancia doutro tipo de operacións cos textos. Di Alessandro Baricco: «A idea de que entender e saber signifique penetrar a fondo no que estudamos, ata alcanzar a súa esencia, é unha fermosa idea que está a morrer: substitúea a instintiva convicción de que a esencia das cousas non é un punto, senón unha traxectoria, de que non está escondida no fondo, senón dispersa na superficie, de que non reside nas cousas, senón que se dissolve por fóra delas, onde realmente comezan, é dicir, por todas as partes» (Baricco, 2008, p. 111). Por iso a importancia dos verbos cos que se fala do coñecemento nestas novas plataformas: navegar,

surfear. «Superficie no canto de profundidade, viaxes no canto de inmersións, xogo no canto de sufrimento» (ídem). Baricco é consciente de que a *lectura profunda* xurdiu en certo momento histórico, tivo tamén un carácter excluínte doutras prácticas, e quizais tenda a desaparecer no futuro. Pero non deixa de ser importante preguntarse sobre que se gaña e que se perde ou, en todo caso, cuestionarse se non vale a pena insistir, aínda que sexa en minoría, en que merece un esforzo producir outro tipo de operacións cos textos e imaxes, deterse, compartir reflexións máis longas, saír da adhesión ou rexeitamento inmediato que promoven moitas plataformas dixitais.

Neste punto, é interesante traer unha reflexión que move a ser cautos con respecto aos avances que supoñen as novas tecnoloxías para a democratización da cultura. Hai poucos anos, a pedagoga italiana Anita Gramigna sinalou que nestas novas condicións poden producirse operacións interesantes de lectura se se posúe «a conciencia da valencia metacognitiva do multimedia, e se [o usuario] sabe orientar a propia investigación de forma crítica na catarata de informacións ás que ten acceso» (Gramigna, 2007, p.103). Pero se iso non sucede, hai un risco amplo «de empobrecemento cultural, desorganización, superficialidade nas estratexias cognitivas» (ídem). É un risco presente, fronte ao cal as bibliotecas escolares poden achegar formas de traballo cos textos e cos distintos soportes que insistan en ampliar o mundo e enriquecer as prácticas lectoras.

No capítulo que segue, analizaranse os comentarios sobre os usos e prácticas dos actores na biblioteca escolar. Como foi sinalado previamente, os imaxinarios asócianse, en distinto grao, á experiencia sostida polos suxeitos. Cales son esas experiencias nos centros escolares? E como se organizan para cada actor?



Prácticas e usos da biblioteca escolar

No cuestionario aos actores escolares, incluíronse catro reactivos para indagar sobre a frecuencia da visita á biblioteca e as actividades realizadas nela. Noutras preguntas indagouse sobre as súas concepcións e sobre os afectos e imaxes coas que as identifican.

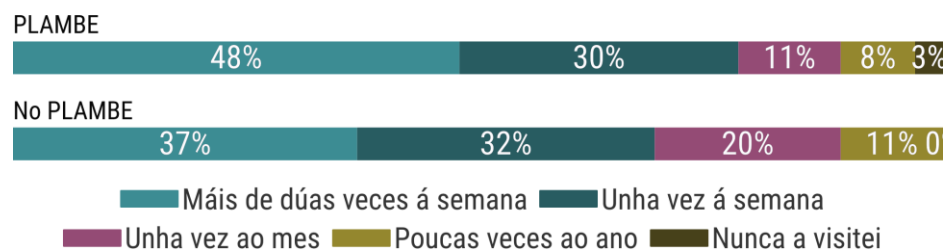
En relación coas visitas á biblioteca escolar, pode verse no seguinte cadro unha frecuencia de dúas ou máis veces no 46 % do estudiantado e no 59 % do profesorado. Isto fala dunha presenza significativa na vida dos centros escolares.

	DÚAS OU MÁIS VECES EN SEMANA	UNHA VEZ Á SEMANA	UNHA VEZ AO MES	POUCAS VECES OU NUNCA
Estudiantado	46 %	30 %	12 %	11 %
Profesorado	59 %	28 %	7 %	6 %

Cadro 39. Frecuencia das visitas á biblioteca segundo actor escolar

Esta información pode analizarse distinguindo o estudiantado que asiste a centros PLAMBE. É notoria a maior frecuencia para as escolas PLAMBE.

Con que frecuencia visita a biblioteca escolar?

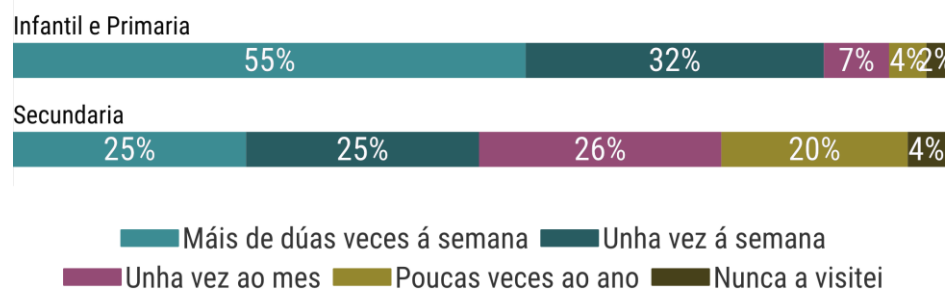


Cadro 40. Frecuencia das visitas á biblioteca escolar por parte dos estudantes, segundo escolas PLAMBE e non PLAMBE.

Neste caso, pode observarse que os centros de educación primaria parecen ter un traballo máis intenso coa biblioteca: mentres que o 87 % do estudiantado de educación primaria vai polo menos unha vez á semana á biblioteca, no caso do estudiantado de secundaria fano nun 50 %. Así mesmo, é notoria a proporción de estudantes de educación secundaria (4 %) que nunca a visitaron.

Indagouse tamén sobre as actividades que se realizan con maior frecuencia: «Que se fai na biblioteca?». Preguntóuselles aos responsables e aos profesorado sobre os usos que realizan co estudiantado e ao estudiantado sobre as súas propias prácticas. Estas miradas cruzadas permiten ver os puntos de coincidencia dos distintos actores, así como algúns usos que pasan desapercibidos ou son pouco valorados polos adultos pero, porén, si son rescatados polo estudiantado.

Con que frecuencia visita a biblioteca escolar?



Cadro 41. Frecuencia das visitas á biblioteca escolar por parte do estudiantado, segundo 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 %	
Desconectar e ter un anaco de paz	27 %	26 %	46 %	63 %	27 %	11 %
Atoparme con outras persoas	33 %	33 %	44 %	56 %	23 %	11 %

Cadro 42. Actividades que realizan na biblioteca escolar os estudantes, segundo autopercepción e percepción dos responsables

En relación cos primeiros, os comentarios dos actores sobre os usos estudiantís coinciden en varios puntos. En primeiro lugar, á biblioteca vai coller libros en préstamo: é a primeira opción nos comentarios de todos os actores. A consulta de libros ou outros materiais é a segunda opción para profesorado e responsables de biblioteca, pero para o estudiantado o segundo uso máis sinalado ten que ver con facer deberes e estudar na biblioteca, e asistir a actividades programadas como exposicións ou encontros con autores. Estas dúas prácticas teñen calidades distintas: mentres que a primeira —o estudo e facer deberes— se vincula a un uso autónomo, máis

autoorganizado, a segunda trátase dunha iniciativa institucional, que parece lixeiramente máis memorable para o estudiantado ca para os adultos da escola.

Estes datos son consistentes co que indica o profesorado sobre que lle propón facer ao seu estudiantado: o 77 % dos docentes enquisados indica que nunca o leva facer os seus deberes á biblioteca, e un 48 % sinala levalo para facer actividades programadas (cunha frecuencia semanal ou mensual).

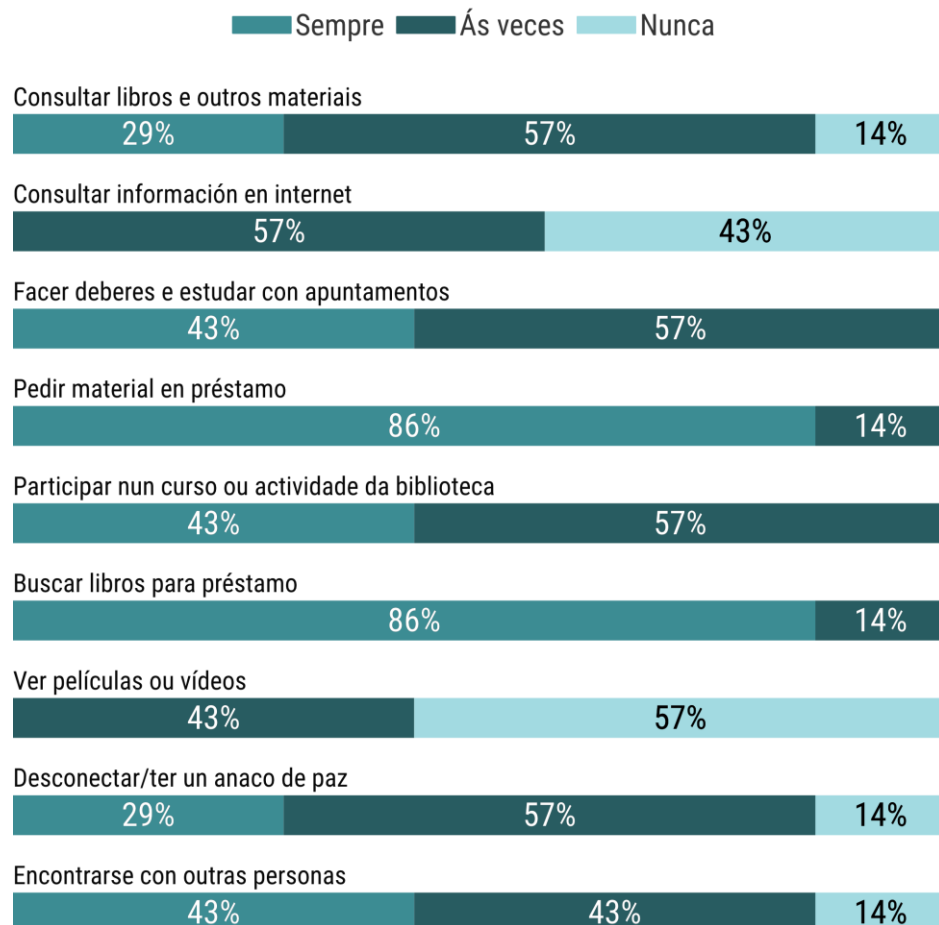
	SEMANAL		MENSUAL		TRIMESTRAL		UNHA VEZ AO CURSO		NUNCA	
Consultar documentos na sala	45	26 %	29	17 %	30	17 %	30	17 %	41	23 %
Consultar información en Internet	23	13 %	28	16 %	15	9 %	20	11 %	89	51 %
Ler na sala (novelas, contos, poesía, diarios...)	58	33 %	38	22 %	29	17 %	9	5 %	41	23 %
Visionar ou escoitar 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 %

Cadro 43. Frecuencia das actividades na biblioteca por parte do profesorado

Os estudantes tamén sinalan que van atoparse con outras persoas ou a desconectar e atopar «un pouco de paz», algo que é tamén identificado polos adultos como unha actividade frecuente, e que aparece moi valorada polos responsables nos imaxinarios sobre a biblioteca (véxase o apartado seguinte). A biblioteca parece actuar como un punto de encontro social, un lugar que permite certas interaccións liberadas doutras lóxicas (López Avedoy, 2016), que organiza actividades de encontro coa cultura e con outros suxeitos. A comparación de actividades entre actores en centros PLAMBE e non PLAMBE arroxa elementos moi significativos para ver os efectos da política pública. Tomamos os responsables de bibliotecas como informantes clave para analizar estas diferenzas.

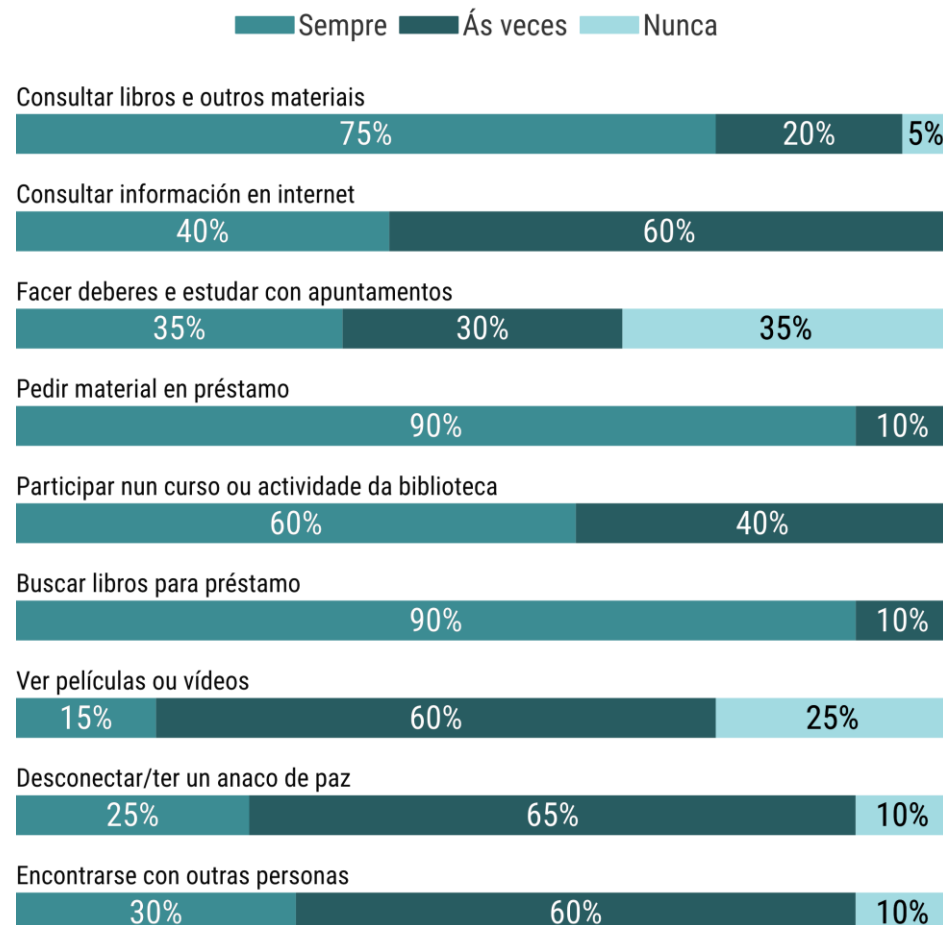
Motivos polos que os usuarios asisten á biblioteca escolar?

No PLAMBE



Motivos polos que os usuarios asisten á biblioteca escolar?

PLAMBE



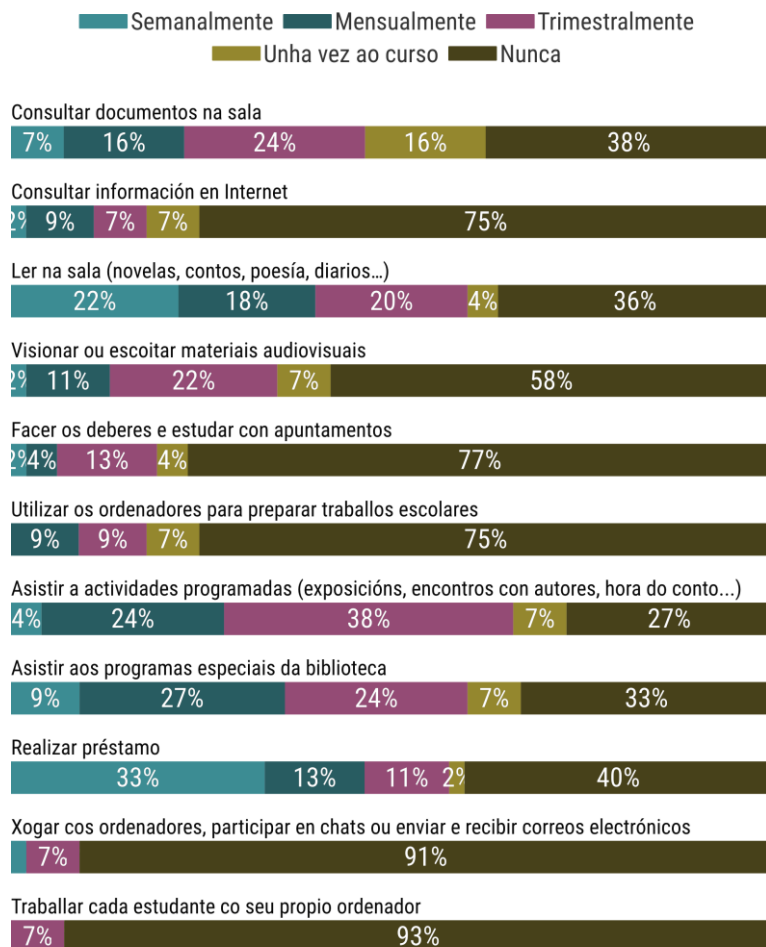
Cadro 44. Motivos polos que asiste á biblioteca escolar o estudiantado, segundo a percepción das persoas responsables

A presenza e diversidade de actividades moi frecuentes é notoria no caso dos centros PLAMBE, que no cadro anterior se pode ver no predomínio do verde nestes centros, así como unha menor presenza da cor azul, actividades nunca realizadas. Os centros PLAMBE aparecen como lugares onde se van consultar libros e outros materiais, se consulta información en Internet, se participa en

cursos ou actividades da biblioteca e se ven películas e vídeos. O pedir ou buscar materiais en préstamo é tamén maior nos centros PLAMBE. Por último, pode observarse que nos dous tipos de centro as bibliotecas son recoñecidas como espazos de desconexión, de momentos de paz e tamén de encontro con outras persoas.

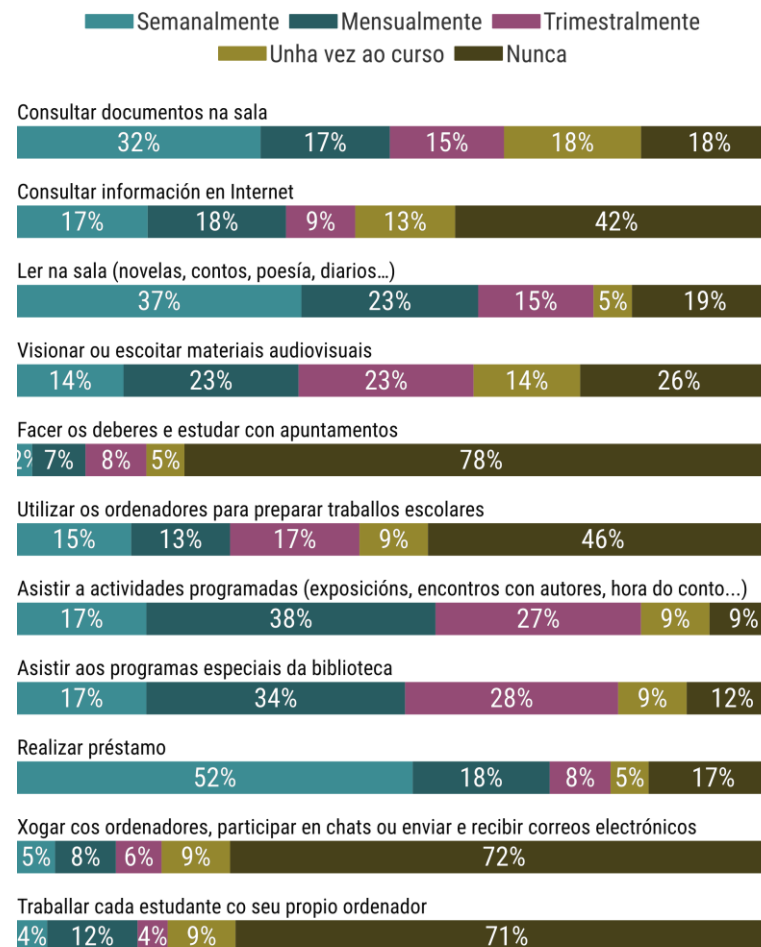
Durante o último curso, que actividades realizou cos seus estudantes na biblioteca e con que frecuencia?

No PLAMBE



Durante o último curso, que actividades realizou cos seus estudantes na biblioteca e con que frecuencia?

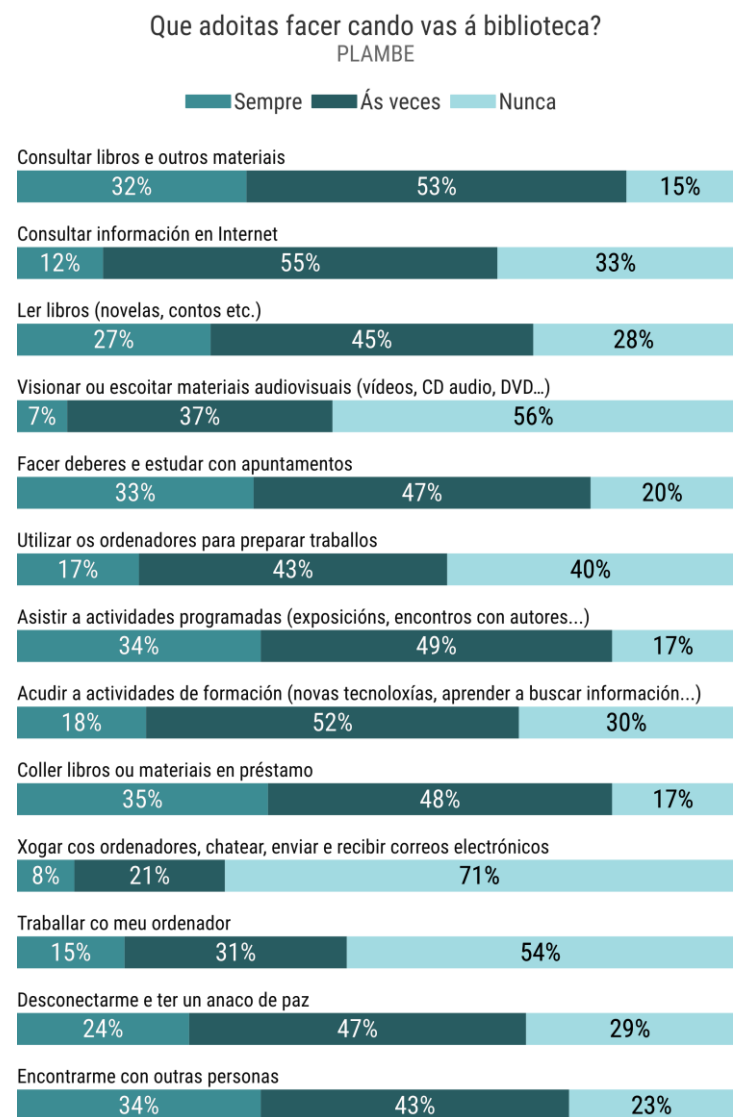
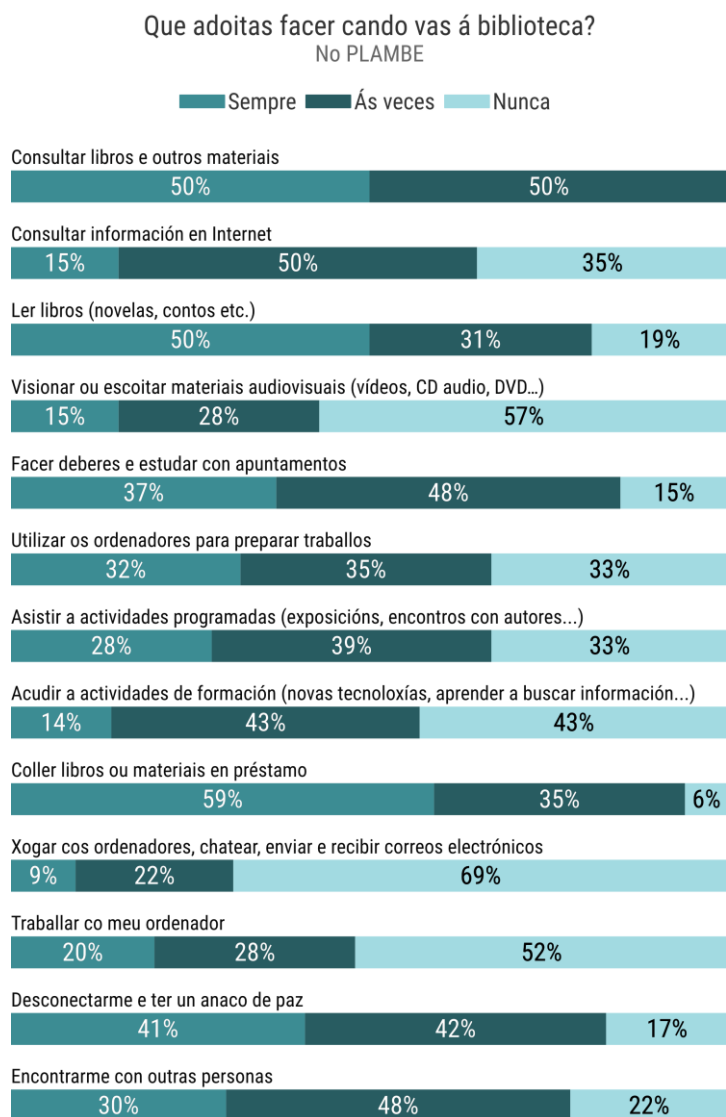
PLAMBE



Cadro 45. Frecuencia e tipo de actividades realizadas polo profesorado co seu estudiantado, segundo o profesorado (centro PLAMBE-non PLAMBE)

De maneira similar ao sinalado polos responsables de biblioteca, pode verse neste cadro das actividades docentes unha maior diversidade e frecuencia das actividades que os profesores realizan cos seus alumnos nas bibliotecas PLAMBE. O profesorado de centros PLAMBE promove máis consultas na sala, máis traballo de consulta en Internet, lectura na biblioteca e realizar préstamos de materiais. Así mesmo, convida a ver materiais audiovisuais e a outras

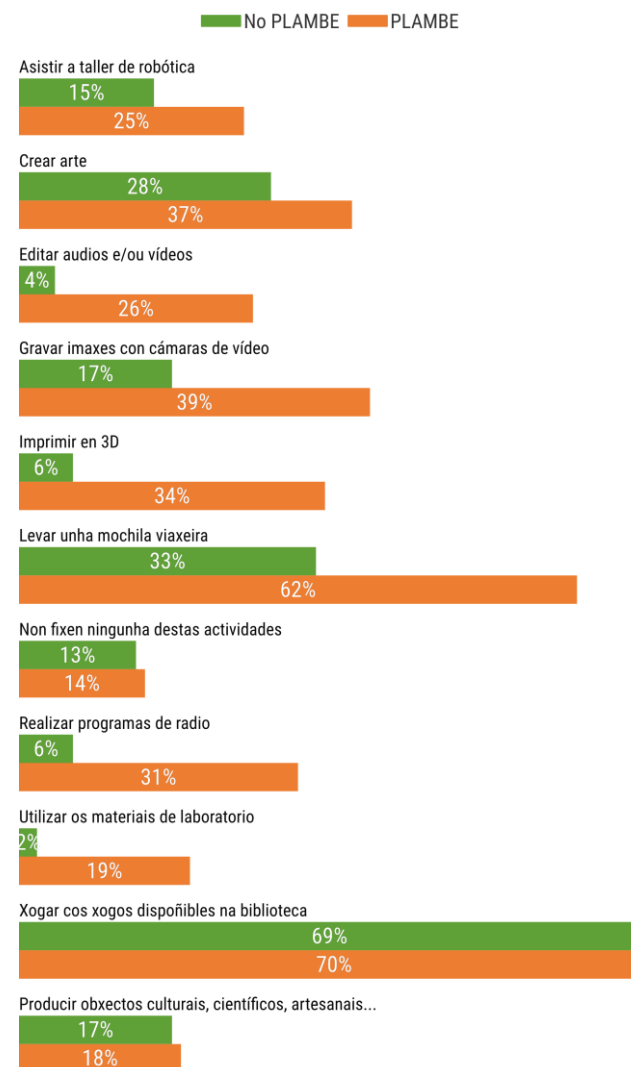
actividades programadas que se realizan na biblioteca, así como a incorporarse a programas regulares da biblioteca. Este cadro pon en evidencia que o profesorado nas escolas PLAMBE considera a biblioteca un espazo mobilizador, eixe central de varias das actividades formativas que se propoñen.



Cadro 46. Frecuencia e tipo de actividades que realiza o estudantado nas bibliotecas, segundo o estudantado (centros PLAMBE e non PLAMBE)

Nestes cadros sobre as actividades realizadas polos estudantes, as diferenzas son sutís. Pode verse que os que asisten a centros non PLAMBE se centran máis na consulta de libros e en pedir libros en préstamo, e o de centros PLAMBE falan tamén das actividades programadas ou de formación. Con todo, as diferenzas son máis claras cando se lles pregunta polas actividades concretas que realizaron na biblioteca escolar.

Na biblioteca escolar, realizaches algunha/s destas accións?



Cadro 47. Actividades realizadas na biblioteca escolar, segundo o estudiantado

Pode verse nestas respostas a diversidade de actividades e propostas que realizan os centros PLAMBE, que exceden en moito a proposta clásica da biblioteca centrada en libros. Os estudantes realizaron talleres de robótica, de creación audiovisual, impresión 3D e programas de radio; boa parte traballou tamén coa mochila viaxeira e cos xogos dispoñibles na biblioteca. O perfil cultural proposto é marcadamente aberto, disposto a traballar con outros materiais da cultura ademais dos libros. Destaca nese novo perfil o traballo cos medios dixitais, por exemplo, a partir da creación audiovisual e da robótica.

Un elemento que pode rastrexarse nestes cuestionarios é o peso das actividades que involucran tecnoloxías dixitais. Incluíronse, de maneira deliberada, opcións como «vou á biblioteca para xogar a videoxogos e enviar e recibir correos electrónicos», «vou ver materiais audiovisuais», «vou traballar co meu ordenador». Estas opcións non foron elixidas polos estudantes: o 70 % nunca xoga con videoxogos na biblioteca, o 56 % nunca ve materiais audiovisuais nese espazo, o 54 % nunca vai traballar só/soa co seu ordenador. Isto é consistente co que sinala o profesorado. Un 77 % di que nunca propón xogar a videoxogos ou traballar cada un co seu ordenador e un 54 % indica que nunca organiza actividades con ordenadores para preparar os seus traballos escolares. Unha diferenza importante aparece en relación co visionado de materiais audiovisuais, que nos comentarios do profesorado é unha actividade máis frecuente ca para o estudiantado.

Outro indicador da presenza do dixital nos comentarios das prácticas na biblioteca é o que se menciona sobre a consulta de información en Internet. Para o estudiantado, é unha actividade que se realiza «ás

vezes» (54 %), cun grupo numeroso de estudantes (33 %) que di que non o fai nunca. Os profesores sinalan algo similar: o 51 % di que nunca vai á biblioteca co seu estudiantado para consultar información en Internet. Os responsables de biblioteca enquisados, un grupo significativamente menor pero un informante clave sobre estas prácticas, teñen unha percepción diferente: soamente o 11 % dos responsables din que os estudantes nunca van consultar información. No cadro 44, poden verse as diferenzas entre os centros PLAMBE e non PLAMBE: os responsables e os profesores dos primeiros abarcan prácticas diferentes, máis diversas e máis frecuentes.

Esta cuestión pode tamén analizarse a partir do que aparece no cadro 45. Preguntóuselles aos profesores polas súas propias prácticas nas bibliotecas escolares. A maioría indica que vai seleccionar materiais para traballar na clase, consultar o fondo ou pedir materiais en préstamo (son as opcións sinaladas como actividades frecuentes). As pouco frecuentes son: traballar co meu ordenador, corrixir traballos e exames, utilizar Internet. Un elemento significativo é que son poucos os que van á biblioteca para buscar información doutras bibliotecas: identifícase a biblioteca co fondo alí existente, co que está dispoñible. Cabe a pregunta: será que a escola non proporciona mellor Internet ca a casa, non soamente desde a conectividade que ofrece senón, sobre todo, como vinculación a mundos de saberes quizais algo distantes e como criterios para organizar novas procuras? Finalmente, nese cadroponse de manifesto que os profesores, como os estudantes, usan as bibliotecas como espazos de reunión ou para facer entrevistas. Pero son menos os profesores que o consideran un bo espazo para desconectaren ou atoparen algo de paz.

Os imaxinarios sobre a biblioteca

Que representacións e sentimentos teñen os actores educativos sobre o que é e produce a biblioteca escolar? Para responder a esta pregunta, incluimos no cuestionario que se distribuíu entre estudantado, profesorado e responsables de bibliotecas unha pregunta que solicitaba o grao de acordo ou desacordo con dezasete afirmacións. Estes enunciados abarcaban aspectos organizativos e de infraestrutura da biblioteca (horarios, comodidade, calidade das coleccións), as prácticas de lectura e outros coñecementos que se promoven nela (achegamento e valoración da lectura, o estudo, a formación crítica, a creación), o seu rol na institución escolar e os afectos que esperta. Incluíronse algunhas afirmacións negativas (a biblioteca é aburrida ou incómoda, ou non está aberta cando se necesita) para permitir a formulación de desacordos con respecto ao ideario da biblioteca escolar.

No cadro 48 preséntase unha síntese das respostas dos tres actores enquisados. Alí pode observarse que os imaxinarios sobre a biblioteca mostran algúns elementos comúns entre os distintos

actores, así como outros discordantes, que se analizarán nas páxinas que seguen.

	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 desconectar	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 acolledor	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 convida a experimentar e crear	66 %	82 %	89 %	23 %	13 %	11 %	9 %	4 %	0 %
A biblioteca escolar é valorada por todos (profesorado, alumnado, 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 ca na aula	16 %	86 %	82 %	29 %	10 %	19 %	52 %	3 %	0 %

Cadro 48. Grao de acordo dos actores educativos con afirmacións sobre a biblioteca escolar (%)

Hai que sinalar que existe un alto grao de acordo coas afirmacións positivas sobre a biblioteca escolar, por exemplo, sobre o seu rol en achegar á literatura, aproximar a novos autores e xéneros, o seu carácter cálido e acolledor, entre outros aspectos. Esta valoración mostra a adhesión aos principios e trazos da biblioteca escolar que se promoveron desde o Programa de bibliotecas escolares en Galicia. Xunto con esta adhesión, é importante analizar algúns trazos xerais das respostas dos distintos actores, nos que poden sinalarse algunhas confluencias e tamén algunhas disonancias. A adhesión ao ideario das bibliotecas escolares é maior entre profesores e responsables ca entre os estudantes. Nos doce enunciados positivos sobre a biblioteca escolar, pode observarse que polo menos na metade deles (seis) o acordo de profesores e responsables é maior ao 90 %. Esta coincidencia na visión sobre a biblioteca mostra a proximidade das respostas de responsables e profesores.

Xunto con esta tendencia á coincidencia entre os actores adultos da escola, pode sinalarse unha maior distancia dos estudantes, con algúns matices significativos segundo o nivel educativo e a súa pertenza a centros PLAMBE que se analizan máis abaixo. Como visión de conxunto, obsérvase que o estudantado manifesta un grao de acordo menor coas afirmacións positivas sobre a biblioteca ca os responsables e o profesorado. Por exemplo, un 13 % está de acordo con que a biblioteca escolar os aburre (opción que recibe o 1 % de adhesión entre profesores e o 0 % entre responsables). En relación co rol da biblioteca na institución escolar, un 70 % dos estudantes concorda con que na escola todos valoran a biblioteca, porcentaxe menor ao 84 % de profesores e ao 78 % de responsables que cren o mesmo. Igualmente, mentres que un 82 % e 89 % de profesores e responsables, respectivamente, están de acordo co enunciado de

que a biblioteca é un espazo que convida a crear e experimentar, esa porcentaxe baixa ao 66 % entre os estudantes.

Outro contraste interesante pode establecerse se se analiza cales son as afirmacións que reciben máis adhesión por parte de cada actor escolar. Para os estudantes, os aspectos máis valorados son a boa selección de materiais de estudo que ofrece a biblioteca (85 % de acordo) e o que sexa un ámbito ordenado para facer o seu traballo (81 %). Seguen de preto as opcións que o identifican como un espazo cálido e acolledor (79 %), e no que se descubren novos autores e xéneros que non coñecían (73 %). Pode verse que a biblioteca é un espazo que, en primeiro lugar, se vincula ao traballo escolar.

Para o profesorado, doutra banda, as dúas opcións máis valoradas son o descubrimento de novos autores e xéneros e o achegamento á literatura, que reciben o 95 % de acordo; a biblioteca é un espazo de relación coa literatura. Tamén se valora, nunha porcentaxe similar (94 %), o ser un ámbito ordenado onde facer o seu traballo. Moi preto no alto grao de consenso aparecen os enunciados sobre a biblioteca como motor da actividade escolar, como espazo cálido e acolledor, e a valoración de que ofrece unha boa selección dos materiais de estudo, opcións todas que reciben o 91 % de acordo.

No caso dos responsables, en parte polo tamaño pequeno da mostra pero tamén como evidencia da pregnancia dos discursos públicos sobre a biblioteca escolar, vese unha gran homoxeneidade nas súas respostas. A diferenza dos estudantes, cuxo consenso arredor de certos enunciados nunca pasa do 85 % e en xeral rolda o 70 %, os responsables, en máis da metade dos casos, superan o 90 % común na súa aprobación ou desaprobación das afirmacións sobre as

bibliotecas escolares. É dicir, trátase dun grupo con opinións consolidadas.

Cales son esas opinións? En primeiro lugar, consideran que a biblioteca escolar é un centro vinculado a prácticas de lectura amplas, que inclúe pero tamén excede o escolar. O 100 % dos responsables cren que a biblioteca é un espazo de achegamento á literatura (algo moito menos identificado polo estudiantado, entre quen só o 69 % concorda coa afirmación). Igualmente valorado é o descubrir novos autores e xéneros que non coñecían.

A afirmación de que a biblioteca ofrece unha boa sección de materiais de estudo forma parte deste primeiro grupo de enunciados que concitan a adhesión de todos os responsables. Moi similares son os graos de acordo con outras afirmacións: a biblioteca escolar é un

motor da actividade escolar e é un lugar de encontro con outros (97 %). A diferenza coa percepción estudiantil neste caso é notoria: o 60 % dos estudantes indica que está de acordo en que é un lugar de encontro con outros.

Vexamos algunhas afirmacións agrupadas segundo a dimensión da que se ocupan, para analizar como se está producindo este cruzamento de miradas sobre a biblioteca escolar.

En primeiro lugar, poden observarse as diferenzas entre os actores educativos en relación co vínculo coa literatura (véxase o cadro 49). Para os responsables e docentes, estas son as opcións máis valoradas, en tanto que entre os estudantes o grao de acordo con este enunciado descende ao 69 % e ao 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%

Cadro 49. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre os vínculos entre biblioteca escolar e literatura (%)

É interesante sinalar que o achegamento a autores e xéneros que non coñecían é máis valorado polo estudiantado ca o achegamento á literatura en xeral. Dentro do grupo dos estudantes enquisados, os que cursan educación primaria están de acordo en maior medida con estes enunciados (75 % e 79 %) ca os de educación secundaria (56 % e 58 %).

En segundo lugar, consideramos os enunciados que se refiren a distintos trazos e funcións da biblioteca escolar nas institucións escolares: a biblioteca como motor da vida escolar e valorada por todos, como ámbito ordenado de traballo, como espazo cálido e acolledor e como lugar que ofrece unha boa selección de materiais para o estudo (véxase o cadro 50). Os responsables e os docentes teñen un alto grao de acordo con estas afirmacións, superior ao 90 %, mentres que o estudiantado manifesta 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 (profesorado, alumnado, 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 ou estudo	85 %	91 %	100 %	9 %	7 %	0 %	4 %	1 %	0 %

Cadro 50. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre os trazos da biblioteca escolar (%)

Entre o estudantado, as opcións menos elixidas son «a biblioteca é valorada por todos» e «a biblioteca é un motor da actividade escolar». Nestes casos, as afirmacións obteñen máis preferencias entre os estudantes de educación primaria (78 % e 73 %) ca entre os de educación secundaria (52 % e 62 %). A identificación da biblioteca como espazo cálido e acolledor é lixeiramente superior entre o estudantado de centros PLAMBE (80 %) ca entre os non PLAMBE (78 %).

En terceiro lugar, agrupamos os enunciados que falan da creatividade e a formación como lectores críticos da información, que poden vincularse aos novos discursos pedagóxicos. Estes enunciados concitan menos adhesión entre responsables e docentes, pero tamén baixa o acordo entre os estudantes (cadro 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 convida 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 %

Cadro 51. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre as novas pedagogías na biblioteca escolar (%)

A afirmación de que a biblioteca escolar é un lugar que convida a experimentar e crear é apoiada polo 89 % dos responsables, o 82 % dos docentes e o 66 % dos estudantes. No caso do estudiantado, chama moito a atención a diferenza entre o nivel primario e secundario: mentres que o 78 % do alumnado de educación primaria está de acordo, só o 36 % do de educación secundaria se adhire a esta afirmación. Esta distancia é probablemente un indicador dos diversos modos en que funcionan as bibliotecas en ambos os niveis, e alertan sobre a necesidade de pensar programas específicos para as bibliotecas nos centros de educación secundaria.

No caso do enunciado «na biblioteca escolar aprendo a manexar información e a ser crítica/o co que leo», tamén pode verse que concita graos distintos de aprobación entre os distintos actores. O enunciado vincúlase a unha proposta de alfabetización informacional que xoga un lugar relevante nos imaxinarios sobre as bibliotecas na nova economía da atención: aprender criterios para manexarse co exceso de información, construír parámetros para filtrar e seleccionar ou xerarquizar o que se le ou escoita. Os responsables das bibliotecas sinalan un acordo masivo (96 %) con este enunciado, pero esta adhesión descende entre o profesorado (78 %) e ese

declive é máis pronunciado aínda entre o estudiantado (58 %). Este é un ideario menos compartido polos actores escolares, e parece ser apropiado por quen está máis preto da retórica oficial e dos discursos sobre as novas alfabetizacións. Con todo, entre profesores e estudantes a adhesión é menor, probablemente porque nas actividades cotiás non teña a mesma visibilidade ca outro tipo de traballos que se realizan nas bibliotecas. Cabe destacar que en relación con este enunciado non se ven diferenzas significativas entre estudantes PLAMBE e non PLAMBE, pero si son notorias entre alumnado de educación primaria (63 %) e de educación secundaria (45 %).

En cuarto lugar, queremos analizar a valoración dos actores educativos con respecto a dous enunciados que falan da efectividade das bibliotecas para funcionar como lugares de encontro e tamén como espazos para descansar e desconectar (cadro 52). Como xa foi mencionado anteriormente, as bibliotecas son recoñecidas como espazos que organizan e ordenan certas actividades nas que os corpos se xuntan e se dispoñen ao estudo e á conversa (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 desconectar	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 %

Cadro 52. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre a biblioteca escolar como lugar de encontro e desconexión (%)

Esta é unha dimensión espacial e tamén afectiva: a posibilidade de atoparse ou de desconectare é algo valioso para mobilizar intereses e xerar novos proxectos dentro da escola. Pode destacarse que o enunciado sobre os encontros é máis valorado polos responsables e profesores ca o enunciado sobre o descanso e a desconexión, aínda que non está claro se estas últimas accións son pouco valoradas ou non se considera que teñan lugar nas condicións actuais das bibliotecas. Neste sentido, os estudantes teñen distancia con respecto a estas afirmacións: nos dous casos, concitan a adhesión do 60 % do alumnado. Entre o alumnado., non se ven diferenzas significantes entre PLAMBE e non PLAMBE, pero si entre estudantado

de educación primaria e de educación secundaria: mentres que os primeiros se adhiren aos enunciados sobre o descanso e o encontro en porcentaxes altas (71 % e 65 %), os segundos non están de acordo (37 % e 47 %). Cabe destacar que o estudantado de educación secundaria valora máis a biblioteca como espazo de encontro ca como espazo de desconexión.

En quinto lugar, agrupamos os enunciados disímiles pero que falan das relacións da biblioteca coas plataformas dixitais e coa aula (cadro 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 ca na aula	16 %	86 %	82 %	29 %	10 %	19 %	52 %	3 %	0 %

Cadro 53. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre a biblioteca escolar, as plataformas dixitais e a aula (%)

A primeira afirmación, «a biblioteca escolar vai desaparecer porque será substituída por plataformas dixitais», concitou baixos graos de adhesión entre todos os actores, aínda que hai unha variación significativa entre o 3-4 % dos profesores e responsables e o 15 % do estudantado que está de acordo con ela. Entre o estudantado, chama tamén a atención que un 16 % se manifeste neutral sobre esta afirmación. Mentres tanto, o 81 % dos responsables está en desacordo co enunciado, porcentaxe que descende ao 77 % dos profesorado e ao 60 % do estudantado. Entre os estudantes de educación secundaria, o acordo co anuncio da substitución das bibliotecas polas plataformas dixitais sobe ao 15 %.

A segunda afirmación, «na biblioteca fago o mesmo ca na aula», ten respostas contraditorias. O enunciado recibe a adhesión do 16 % do estudantado, porcentaxe moi dispar con respecto ao 86 % do profesorado e o 81 % dos responsables que están de acordo con iso.

Cabe preguntarse sobre o sentido que tería esta afirmación para o estudantado: quizais non abstraen condutas ou pautas de traballo que poidan transferirse dun espazo a outro. Pero tamén é probable que para profesores e responsables sexa valioso sinalar esta continuidade, aínda cando non se experimente na práctica. O significativo é que para os estudantes a biblioteca aparece como un espazo diferenciado, moi probablemente con regras e disposicións diferentes, e por iso non ven a similitude das pedagogías ou accións co coñecemento que se propoñen en ambos os espazos.

En sexto lugar, agrupamos os enunciados que involucran un xuízo ou sentimento negativo sobre a biblioteca escolar (véxase o cadro 54). En liñas xerais, en ningún caso predominan as visións negativas sobre as positivas, pero, como xa se dixo, o estudantado ten unha perspectiva máis crítica ca os responsables e o profesorado.

	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 %

Cadro 54. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados negativos sobre a biblioteca escolar (%)

O enunciado «a biblioteca escolar resúltame incómoda e aburrida» é o que menos acordo suscita. Ningún entre os responsables e profesores manifestou a súa coincidencia con esta afirmación, e entre os estudantes soamente o fixo o 8 % (10 % en educación secundaria e 6 % en educación primaria). Hai unha valoración do espazo, da súa accesibilidade e das condicións que ofrece para o traballo e o estudo (xa vistas no cadro 48) que, sen dúbida, permea a todos os actores educativos.

En cambio, a afirmación de que a biblioteca aburre ten maior adhesión entre os estudantes (21 % entre os de educación secundaria e 9 % entre os de educación primaria). Como xa se sinalou en capítulos anteriores, o imperativo de divertir avanza como ideal pedagóxico ou, polo menos, como expectativa que as propostas escolares deben cumprir. Nesa dirección, parece importante debater sobre este criterio e sobre as demandas que coloca sobre a acción escolar e en particular sobre a biblioteca.

En relación cos horarios en que está aberta e a súa oferta de materiais ou formación, pode verse un grao maior de crítica nos

adultos ca a que se detectou nos enunciados anteriores. Os responsables son quen máis se queixan de que a biblioteca non está aberta nos horarios que se necesita; esta posición pode lerse no marco de tensións pola cantidade de horas que se dedica a este traballo e a como se sostén. En relación coa desvinculación das bibliotecas respecto dos intereses e necesidades dos seus usuarios, os estudantes son quen vocalizan máis críticas, aínda que neste caso é moi parella a adhesión entre os distintos niveis.

Xustamente neste enunciado atópase un punto claro onde os estudantes de centros PLAMBE se distinguen dos non PLAMBE (véxase o cadro 55). Os alumnos de centros PLAMBE concordan co enunciado de que a biblioteca non ofrece o que necesitan ou lles interesa nun 15 %, porcentaxe que sobe ao 31 % para os centros non PLAMBE. Neste cadro pode observarse como os estudantes de centros PLAMBE valoran en maior medida a comodidade ou accesibilidade das bibliotecas e a súa especificidade con respecto á aula, así como son menos críticos con respecto aos horarios de apertura.

	MOI DE ACORDO / DE ACORDO		NEUTRO		EN DESACORDO / MOI EN DESACORDO	
	PLAMBE	NON PLAMBE	PLAMBE	NON PLAMBE	PLAMBE	NON PLAMBE
Na biblioteca fago o mesmo ca 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 %

Cadro 55. Grao de acordo do estudantado con algúns enunciados sobre as bibliotecas escolares, segundo PLAMBE e non PLAMBE (%)

A modo de síntese deste capítulo, sinalamos que os actores teñen en xeral unha visión positiva sobre as bibliotecas escolares, aliñada cos principios do PLAMBE, por exemplo, sobre o traballo coa literatura, a creatividade e o encontro dos corpos. Nese sentido, poden verse nestas respostas algunhas pegadas do traballo do PLAMBE nas escolas, e a forma en que se foron cambiando percepcións e prácticas sobre as bibliotecas. Os elementos que parece necesario

reconsiderar son as posicións e sentimentos do estudiantado de educación secundaria, entre quen pode observarse un subconxunto que se distancia e desafia o imaxinario da biblioteca escolar. Quizais o seu desafío teña que ser retomado desde o propio programa e as súas propostas pedagóxicas, para poder responderlles mellor aos adolescentes que están nas escolas e motivalos.



Propostas de mellora

No cuestionario, preguntouse tamén polas posibles melloras que poderían introducirse nas bibliotecas escolares, cun conxunto de propostas predefinidas. No cadro seguinte sintetizamos as respostas dos tres actores enquisados.

Pode sinalarse, en primeiro lugar, que as propostas máis elixidas son distintas para cada actor. No caso dos responsables, propoñen promover outras actividades culturais e sociais; os profesorado inclínase por sumar coleccións de música e películas e o estudiantado solicita ter máis libros e máis diversos.

	ESTUDANTADO	PROFESORADO	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 ou 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 %

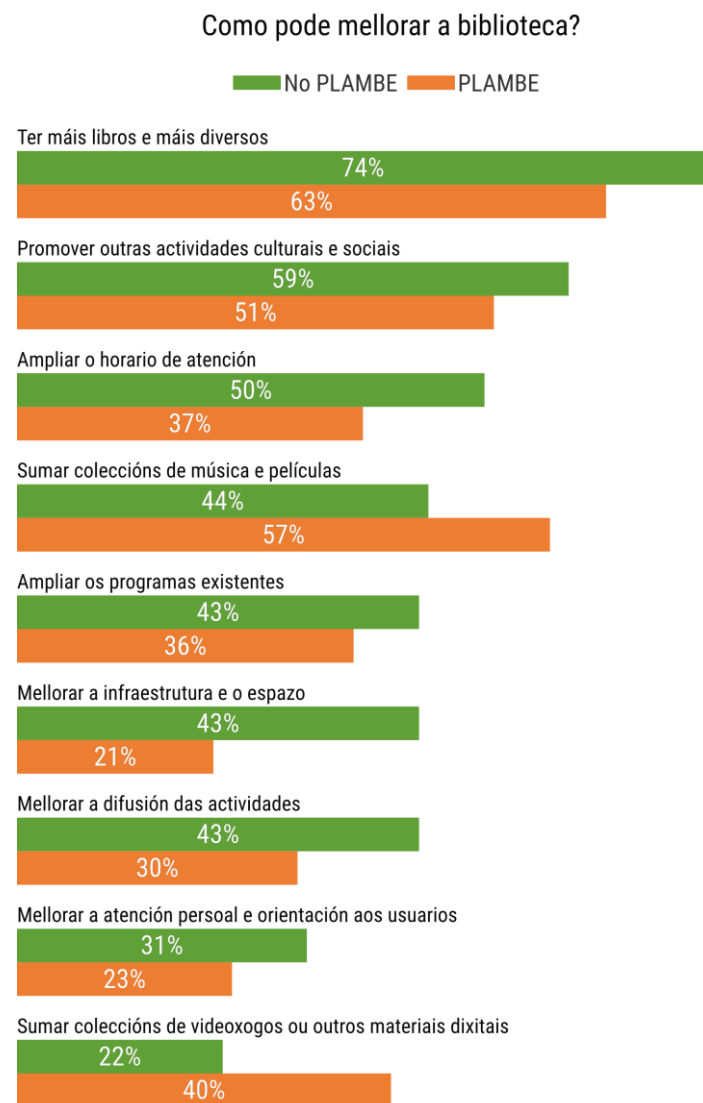
Cadro 56. Propostas de melloras para as bibliotecas escolares segundo actores (%)

Con todo, poden atoparse algunhas coincidencias na dirección das propostas. Sumar coleccións de música e películas é altamente valorado por todos os actores, seguido de ter máis libros e máis diversos, e promover outras actividades culturais e sociais —unha demanda que o profesorado non comparte maioritariamente—. Outro dato interesante é que a inclusión de videoxogos ou outros materiais dixitais é proposta en maior medida polos responsables (52 %) ca polo estudiantado (38 %, que en educación secundaria sobe ao 47 %), aínda que quizais os responsables tivesen en mente os materiais dixitais e non os videoxogos. Pode verse nestas propostas a extensión do ideario dunha «multibiblioteca», que organiza actividades e que amplía os seus repositorios e coleccións para incluír outros materiais da cultura, vinculadas aos medios e linguaxes contemporáneas.

Sobre o espazo físico e os artefactos da biblioteca, non é sorprendente que sexan os responsables os que articulen, en maior grao ca os outros actores, as demandas sobre a infraestrutura, a atención a usuarios, os programas e os horarios. É significativo que son poucos os estudantes e os profesores que piden mellorar a atención persoal e orientación aos usuarios; esa non parece ser unha área de conflito ou de tensión nas bibliotecas. Pero quizais si chama a atención que os profesores sexan menos entusiastas ca os estudantes no momento de formular propostas de mellora: de media, realizan menos propostas e en case todas as opcións teñen a menor cantidade de adhesión.

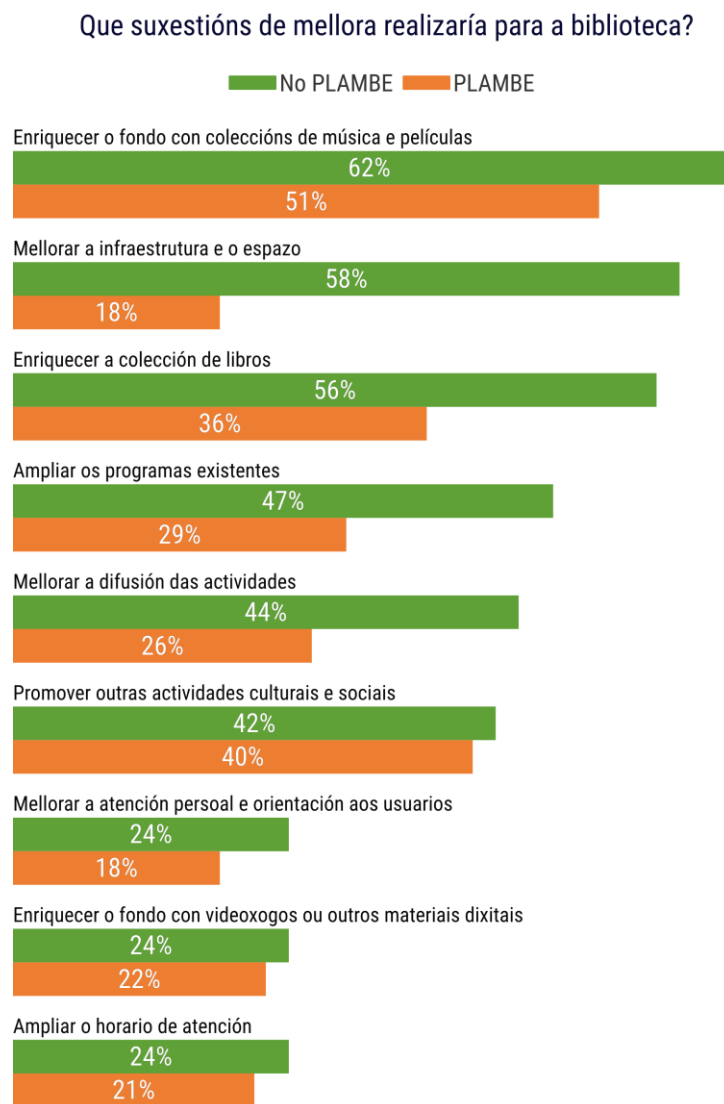
En relación cos centros PLAMBE e non PLAMBE, poden observarse diferenzas significativas. Analizaremos as opcións do estudiantado e do profesorado.

No cadro 57 poden verse as propostas do alumnado de centros PLAMBE e non PLAMBE. As opcións nas que os estudantes PLAMBE superan aos de centros non PLAMBE teñen que ver con ampliar as coleccións cara a outros materiais como música, películas e videoxogos ou outros materiais dixitais. A infraestrutura parece ser moi valorada polos estudantes PLAMBE, xa que quen pide mellorar a infraestrutura e o espazo son menos da metade no caso PLAMBE que nas escolas non PLAMBE.



Cadro 57. Propostas de melloras para as bibliotecas escolares de estudantes de centros PLAMBE e non PLAMBE (%)

Algo similar pode observarse no cadro 58, onde se visualizan as propostas dos profesores, tamén diferenciados segundo a súa pertenza a centros PLAMBE e non PLAMBE. A diferenza entre ambos os grupos en relación con mellorar as infraestruturas e o espazo é aínda máis notoria: 58 % en centros non PLAMBE e 18 % nas escolas con PLAMBE.



Cadro 58. Propostas de melloras para as bibliotecas escolares de profesores de centros PLAMBE e non PLAMBE (%)

No caso dos profesores, non hai rubro no que os de centros PLAMBE superen aos de centros non PLAMBE. Xunto con sumar coleccións de música e de películas, os profesores de escolas PLAMBE solicitan promover actividades culturais e sociais. Parecen estar seguros e confiados de que a infraestrutura e a organización da biblioteca están garantidos, e que se trata de abrir as bibliotecas en direccións novas.



Palabras. A biblioteca escolar e as súas asociacións

No cuestionario destinado aos actores clave das bibliotecas escolares (responsables, docentes e estudantes), incluíuse un ítem que solicitaba nomear tres palabras coas que se asocia este espazo. Este exercicio tivo como obxectivo a reconstrución das redes semánticas nas que se inscribe a biblioteca, e ver en que medida é considerada como un espazo privilexiado de lectura, como un espazo de tranquilidade e silencio, como un ámbito exclusivo de libros, ou ben como espazo onde priman actividades creativas e con outros artefactos.

O ítem da enquisa foi respondida por 27 responsables de bibliotecas (20 dos cales pertencen a centros PLAMBE), 148 profesores (109 deles de centros PLAMBE) e 336 estudantes (296 de centros PLAMBE). Estes actores responderon unha media de 2,78 palabras por cuestionario. No seguinte cadro preséntase a cantidade de palabras que se obtivo con este exercicio. Como pode verse, a mostra ten un rumbo forte cara ao estudantado PLAMBE, entre os cales o 71 % son alumnos de educación primaria.

	PLAMBE	NON PLAMBE	TOTAL
Responsables	60	20	80
Profesorado	309	114	423
Estudiantado	809	113	922
Total	1178	247	1425

Cadro 59. Cantidade de palabras segundo actor e centros PLAMBE e non PLAMBE.

Estas palabras foron en primeiro lugar analizadas con programas que organizan nubes de palabras, que toman a frecuencia simple coa que aparecen os termos e que identifican rapidamente —polas súas cores ou tamaño— os que se mencionan con maior frecuencia (Cidell, 2010). Con todo, os gráficos obtidos non permiten ver as relacións e patróns de ocorrencia nos tríos; por exemplo, palabras como «silencio» aparecen asociadas nas respostas aos cuestionarios a termos como «estudo» ou «divertida», e o simple cálculo do número de ocorrencias non deixa ver con que outros termos se vincula. Un estudoso da información pregúntase como superar estas limitacións e sinala:

«A resposta está na propia palabra “texto”. A súa orixe é o vocábulo latino «textus» ou “tecido”, por iso cando escribimos estamos a tecer os fíos, poñendo as palabras unhas xunto a outras para producir un sentido. Se queremos visualizar este sentido, non podemos prescindir das relacións entre as palabras, senón que debemos tomalas en conta.» (Paranyushkin, 2019).

Iso orientounos a utilizar o programa Infranodus, que permite analizar as conexións máis habituais nos tríos de palabras (ou dúos, nalgúns casos) que ofreceron os actores. Analizáronse os tópicos principais, os elementos máis influentes ou os que teñen máis capacidade de intermediación (conectan máis termos), o grao de dispersión da rede semántica e os tópicos emerxentes. Creáronse en total oito redes (véxase o cadro 60).

ACTORES	TIPO	NOME DA REDE
Responsables	PLAMBE	Res_Plambe
	NON PLAMBE	Res_NoPlambe
Estudiantado	PLAMBE	Est_Plambe
	NON PLAMBE	Est_NoPlambe
Profesorado	PLAMBE	Prof_Plambe
	NON PLAMBE	Prof_NoPlambe
Todos	PLAMBE	T_Plambe
	NON PLAMBE	T_NoPlambe

Cadro 60. Redes creadas para a análise semántica

A continuación, presentamos algúns dos resultados da análise.

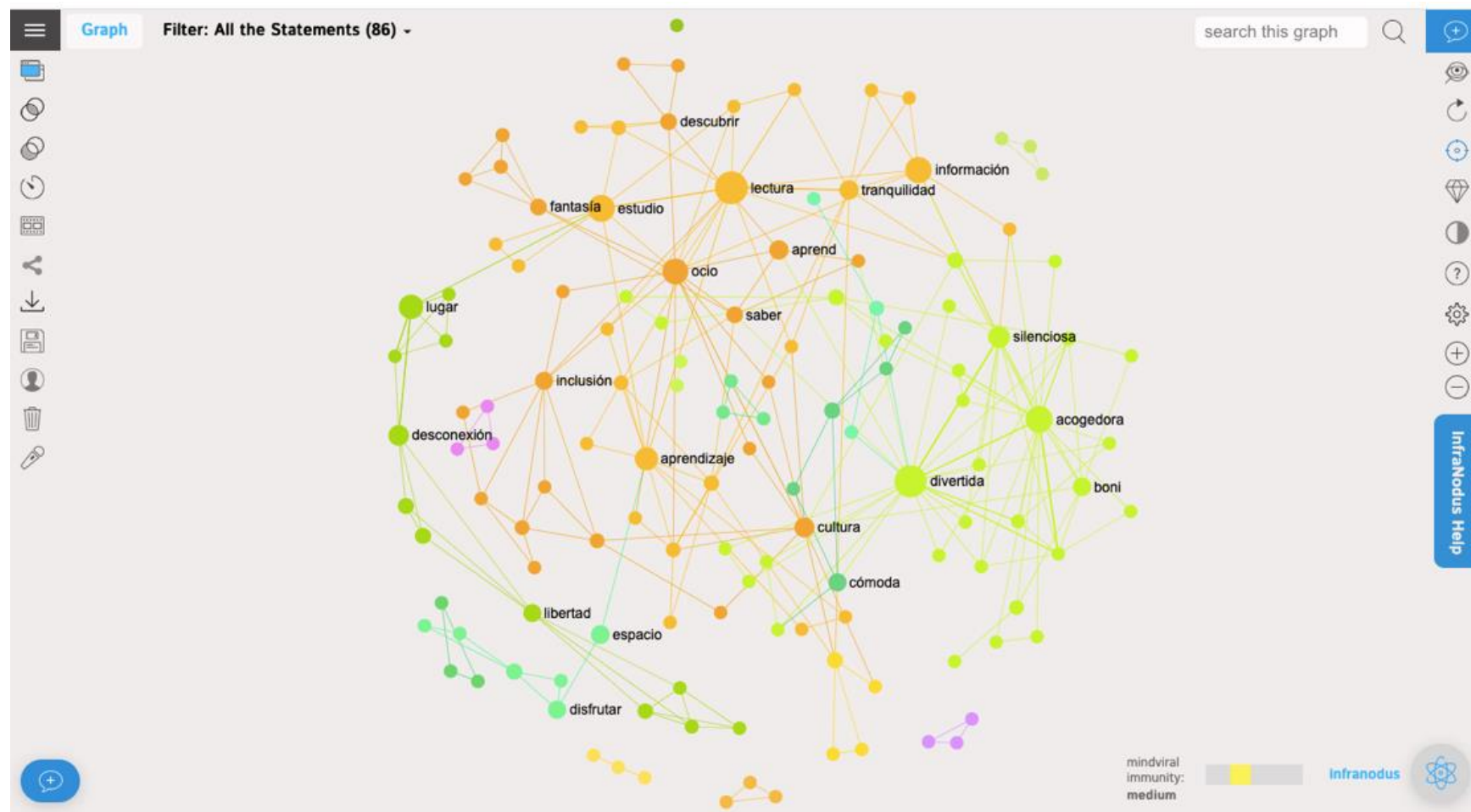
Temas principais para todos os actores: unha análise das diferenzas entre PLAMBE e non PLAMBE

Unha primeira aproximación aos dous gráficos que permiten visualizar os principais termos e conexións dos actores en centros PLAMBE e non PLAMBE ofrece algúns resultados iniciais relevantes (véxanse gráficos 61 e 62). Os termos en ambas as visualizacións son similares, aínda que nos actores PLAMBE hai máis presenza de termos como «aprendizaxe», «interesante», «innovación», e nos non PLAMBE a frecuencia da palabra «lectura» como eixe da biblioteca é máis dominante.

O gráfico 61, de actores PLAMBE, ten unha densidade e diversidade maior debido ao número de enquisados. As palabras que actúan como nós máis influentes da rede son «aprendizaxe», «diversión», «divertida» e «acolledora». As asociacións máis frecuentes son: «divertida, acolledora, interesante»; «aprendizaxe, lectura, diversión»; «ler, encontro, libro»; «educativa, innovación, centro»; «libros, espazo, recursos». Como tópico emerxente aparece a conexión entre palabras como «tranquilidade, tranquila, libros, ler».

No gráfico 62, que reúne as palabras de actores non PLAMBE, os termos máis influentes son «divertida, acolledora, lectura». Os termos máis frecuentes son «divertida, acolledora, silenciosa»,

«lectura, tranquilidade, aprendizaxe», «lecer, cultura, inclusión», «lugar, liberdade, desconexión», «ler, gozar, espazo».



Cadro 62. Visualización das redes semánticas de actores non PLAMBE

Estas diferenzas, aínda que son sutís, vincúlanse ás énfases que os centros PLAMBE colocan en actividades que exceden o traballo cos libros e a lectura, e oriéntanos cara a cualificacións máis xerais que falan do dinamismo das actividades da biblioteca escolar en distintas direccións. Tamén é notoria nos actores PLAMBE a referencia á materialidade da biblioteca con termos como «ampla», «grande», «cómoda», «cálida», entre outros. Os termos «acolledora» e «divertida» aparecen en todos os actores, sinalando unha relación afectiva coa biblioteca moi positiva que se estende máis aló da acción do programa.

A continuación, presentamos unha análise das linguaxes ou vocabularios dos distintos actores enquisados (responsables, profesores e estudantes), que mostran orientacións diferentes.

Os responsables de bibliotecas

As palabras elixidas polos responsables de bibliotecas asóciase a discursos especializados sobre a cultura e o rol da biblioteca escolar.

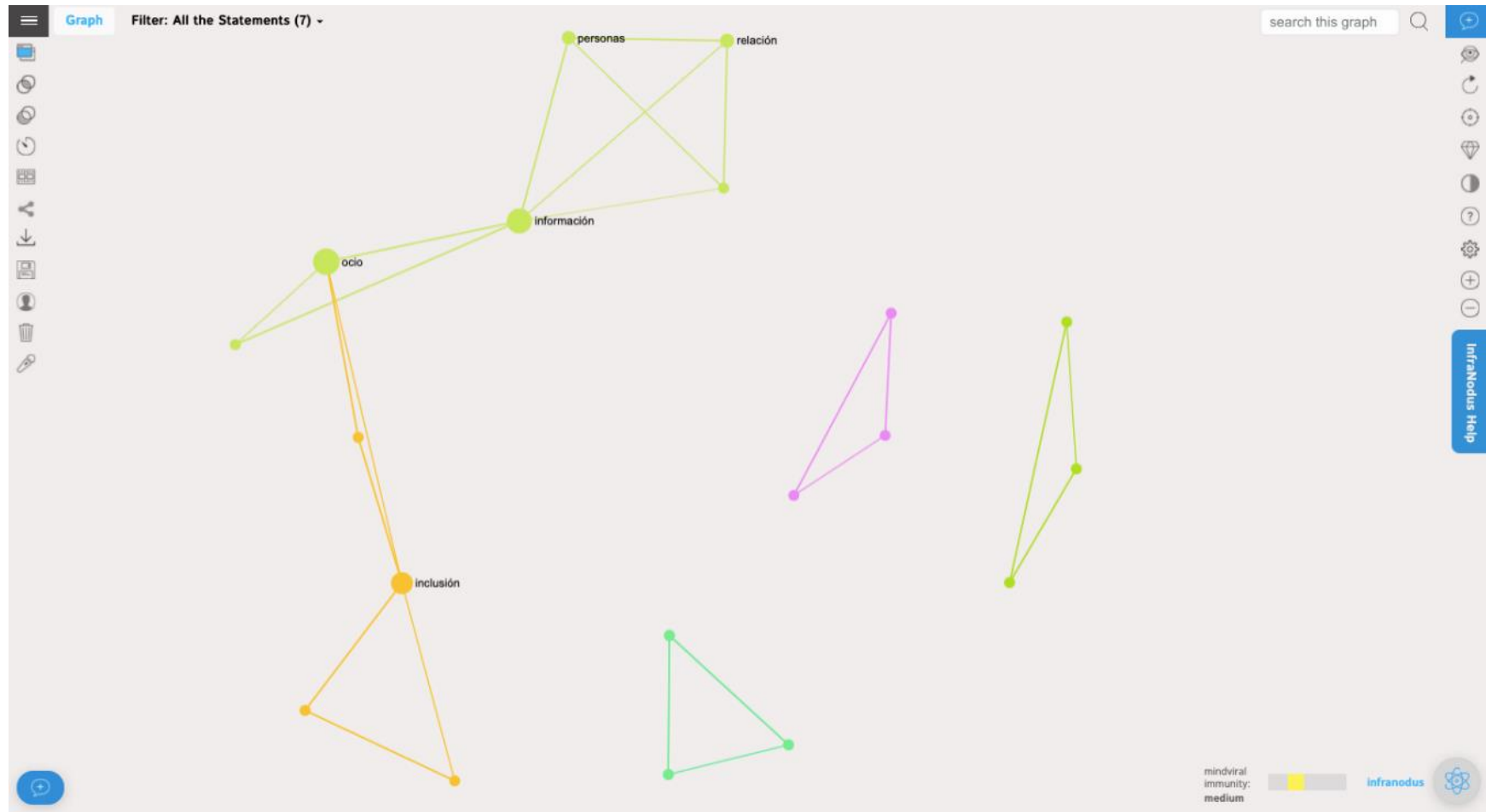
Nos responsables de centros PLAMBE, as palabras están concentradas nas funcións pedagóxicas (xa sexa lectura ou innovación). As palabras que concentran maior número de conexións, é dicir, as máis influentes, son «cultura», «creatividade», «aprendizaxe» e «espazo». Os tópicos máis repetidos son: «cultura, información, igualdade»; «aprendizaxe, vida, pensamento»; «creatividade, compensación, colaboración»; «pracer, espazo, tempo»; «coñecemento, liberdade, benestar».



Cadro 63. Visualización das redes semánticas de responsables de bibliotecas PLAMBE

En cambio, nos responsables de bibliotecas en centros non PLAMBE as redes teñen outros nós articuladores. Os elementos máis influentes son «lecer», «información» e «inclusión». Polas súa vez, os tópicos máis frecuentes son: «información, lecer, tranquilidade»;

«inclusión, multicultural, innovación». Non aparecen referencias ao espazo nin á creatividade, que son palabras estelares nos responsables de centros PLAMBE.

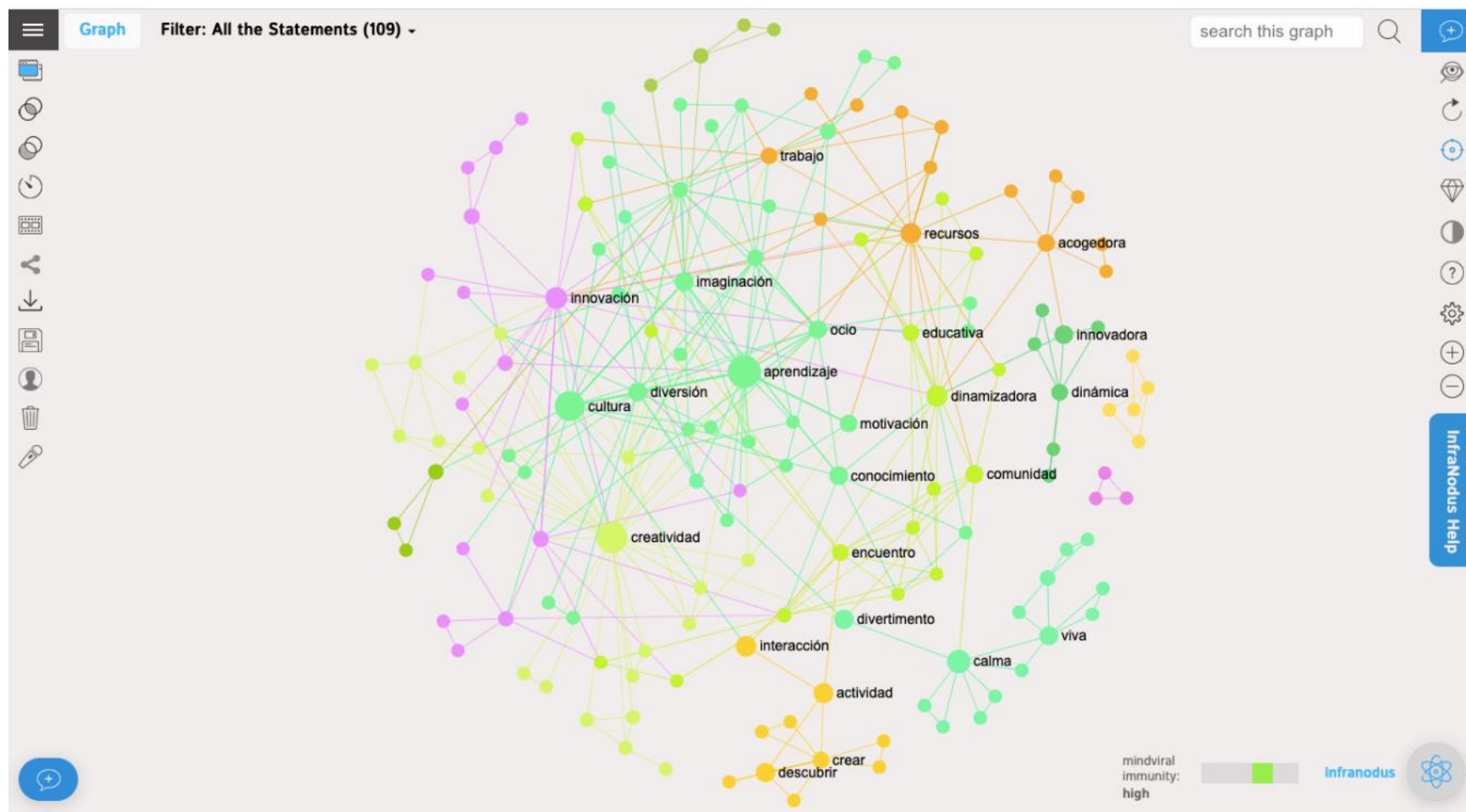


Cadro 64. Visualización das redes semánticas de responsables de bibliotecas non PLAMBE

Pode notarse, nestas asociacións, a difusión do vocabulario que diseminou o programa PLAMBE: nos centros participantes no programa o foco está posto nas aprendizaxes, na cultura e na creatividade, e hai unha mención frecuente ás características do espazo material da biblioteca. En cambio, nos centros non PLAMBE as palabras máis frecuentes son menos específicas, aínda que hai unha presenza significativa de termos asociados á inclusión.

O profesorado de centros PLAMBE e non PLAMBE

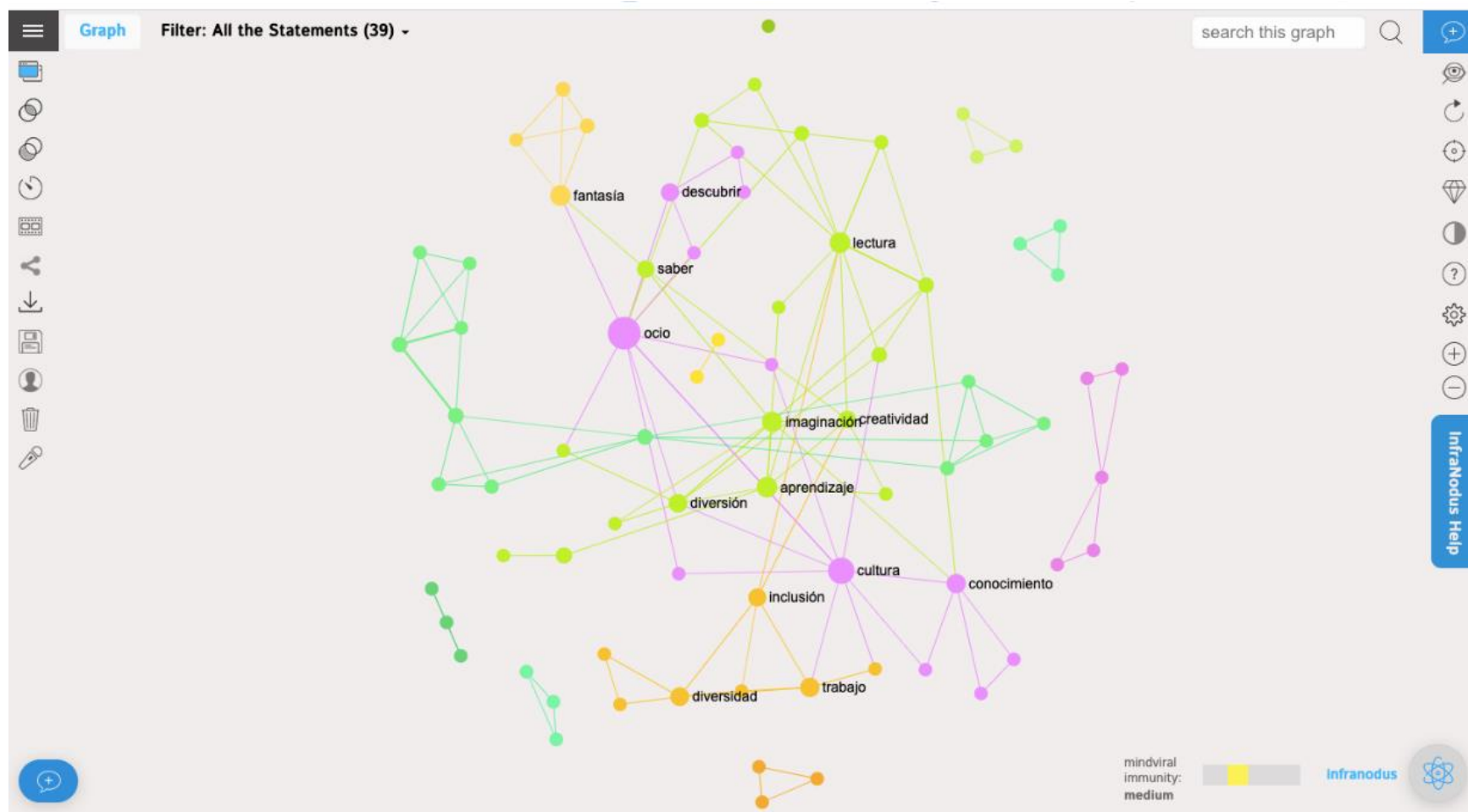
No caso do profesorado, estes rumbos e matices tamén son visibles. Para o profesorado que exerce en centros PLAMBE, os termos máis influentes son «calma», «cultura», «creatividade» e «aprendizaxe». As asociacións máis frecuentes entre tópicos son as seguintes: «aprendizaxe, cultura e lecer»; «creatividade, creación e experimentación»; «calma, viva, socialización»; «dinamizadora, encontro, centro»; «innovación, diversidade, enriquecemento».



Cadro 65. Visualización das redes semánticas de profesores en centros PLAMBE

Pola contra, para o profesorado non PLAMBE, os elementos polos que circulan máis conexións son «cultura», «aprendizaxe» e «lecer». Os tópicos máis comúns son: «lectura, imaxinación, diversión»;

«lecer, cultura, coñecemento»; «lugar, liberdade, desconexión»; «traballo, inclusión, diversidade»; «acolledora, paz, encontro».



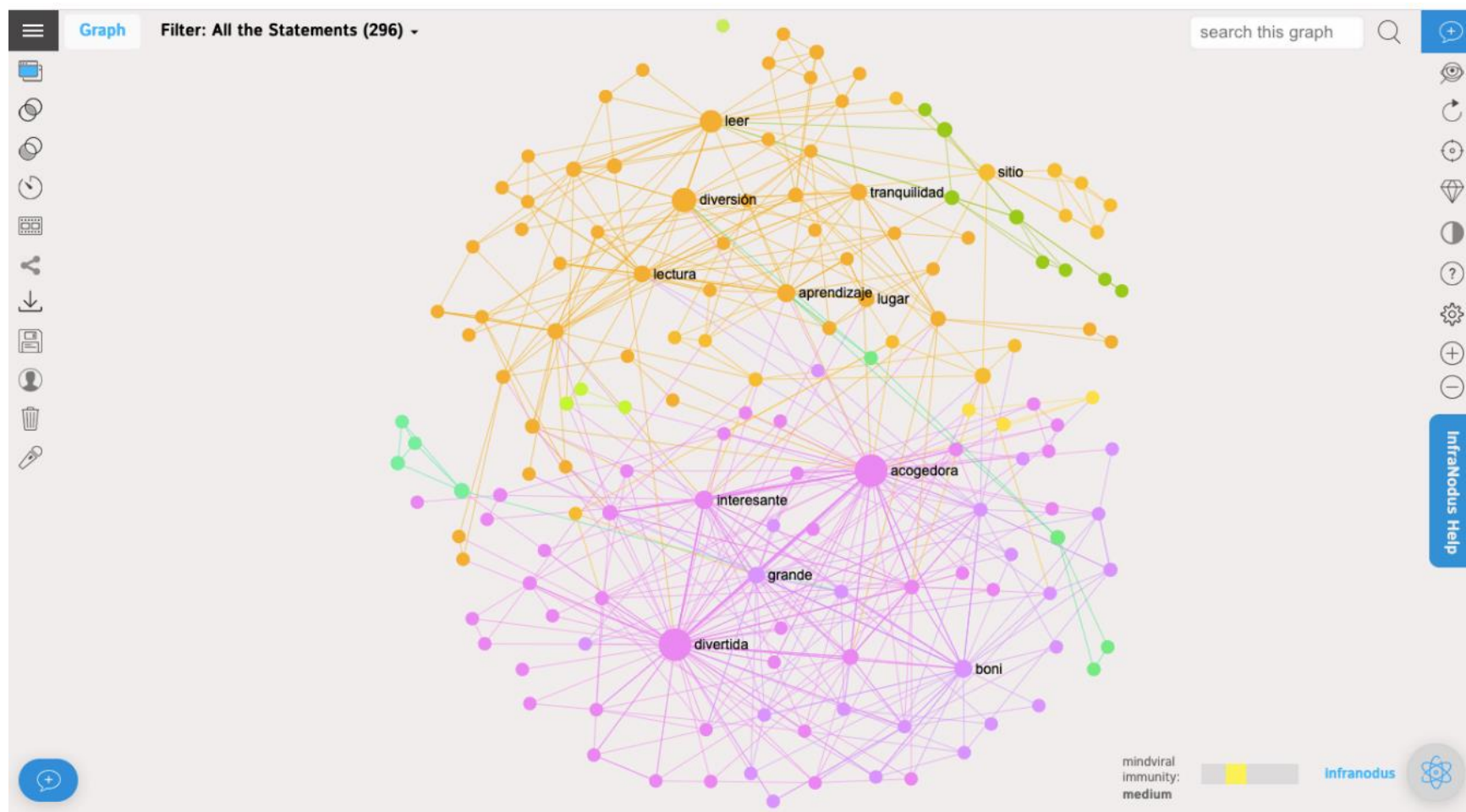
Cadro 66. Visualización das redes semánticas de profesores en centros non PLAMBE

Como nos responsables de biblioteca, entre o profesorado poden observarse disparidades respecto da presenza forte de vocábulos como a innovación, a colaboración, a creación e a aprendizaxe entre quen está en centros PLAMBE, e do lecer e a inclusión nos non PLAMBE. Parecen ser máis relevantes os discursos das pedagogías creativas nos centros PLAMBE ca nos demais.

O estudiantado de centros PLAMBE e non PLAMBE

En liñas xerais, pode sinalarse que entre o estudiantado hai moita máis referencia a climas afectivos, estética, diversión, espazos —que se cualifican como grandes, amplos, pequenos ou modernos—. Trátase dun discurso menos especializado ca o dos responsables e do profesorado, pero a pesar do cal poden verse os efectos dos discursos oficiais. É destacable que entre os termos elixidos hai unha gran cantidade de adxectivos positivos xerais (boa, perfecta, magnífica, xenial, guai, moi chula). Un dato interesante é que aparecen máis palabras críticas ou negativas no estudiantado PLAMBE (4 %) ca no non PLAMBE.

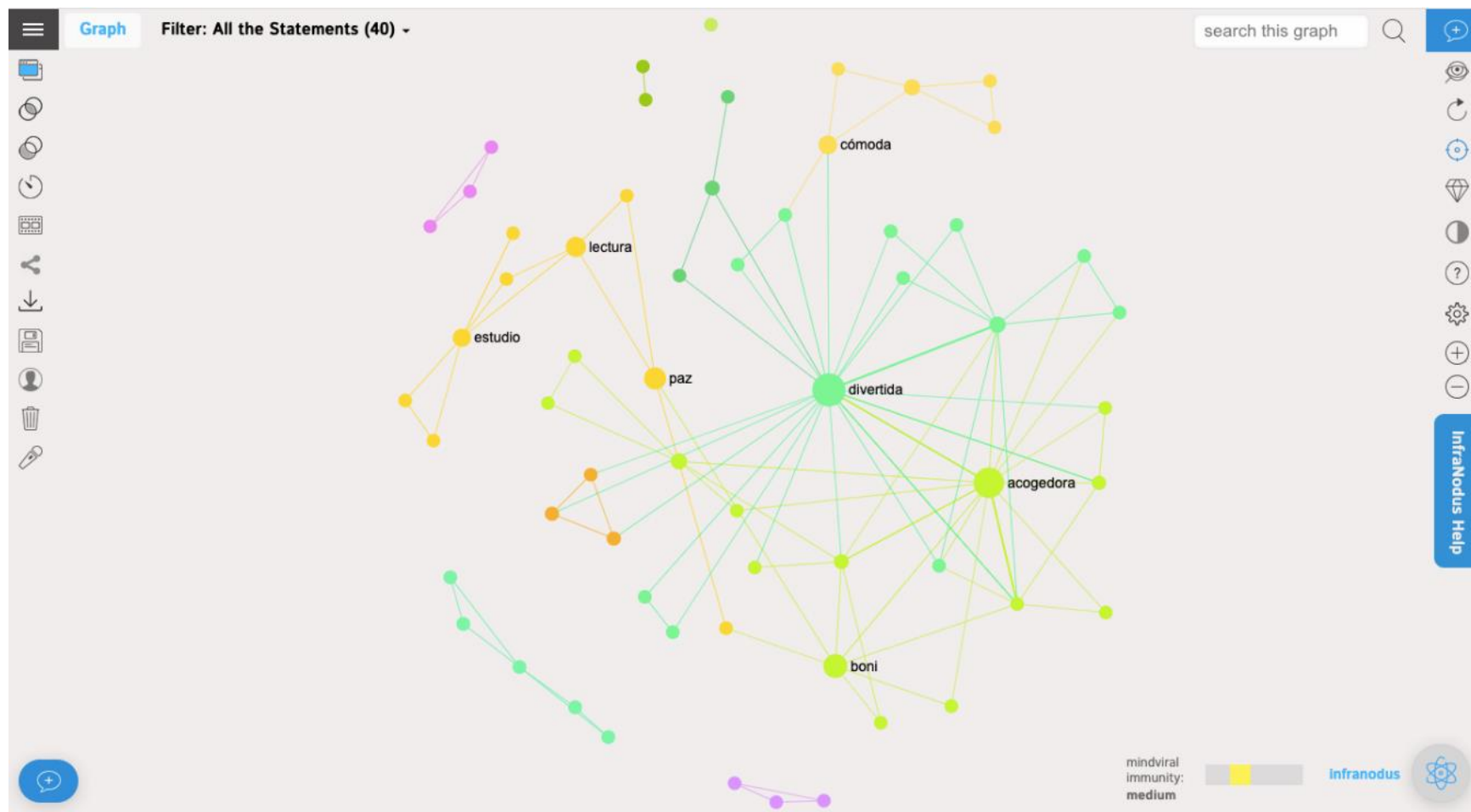
Entre o primeiro grupo, do estudiantado PLAMBE, os elementos máis influentes son «ler», «diversión», «acolledora» e «divertida». Os tópicos relevantes son: «lectura, aprendizaxe, ler»; «divertida, acolledora e interesante»; «bonita, ampla, grande»; «útil, sitio, información».



Cadro 67. Visualización das redes semánticas de estudantes en centros PLAMBE

Entre os estudantes non PLAMBE, os termos máis influentes son «divertida», «acolledora» e «bonita». Os tópicos relevantes son:

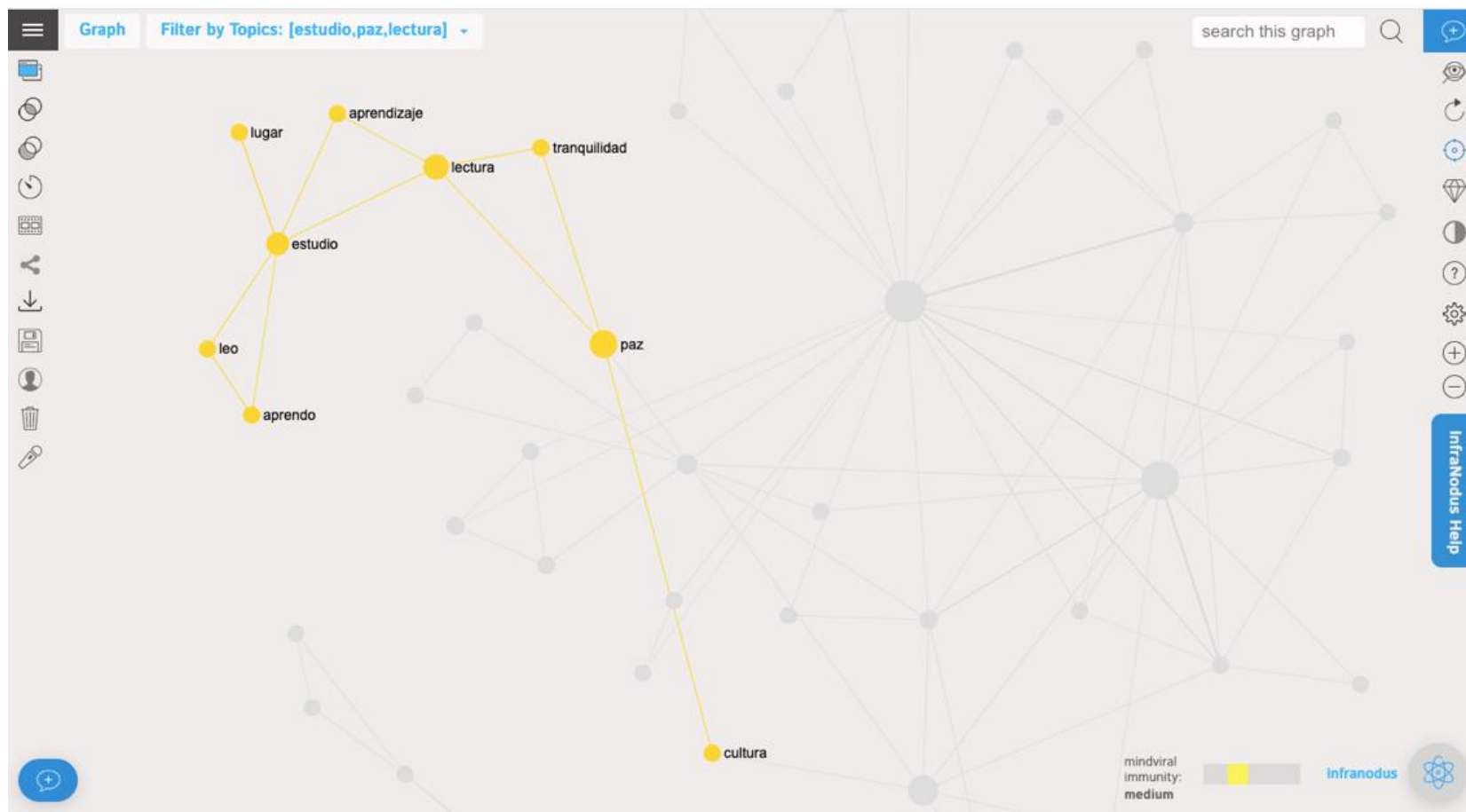
«acolledora, agradable e tranquila»; «divertida, silenciosa e entretida»; «estudo, paz e lectura»; «ler, divertir e gozar».



Cadro 68. Visualización das redes semánticas de estudantes en centros non PLAMBE

O seguinte gráfico, que presenta as asociacións de estudantes non PLAMBE sobre a lectura, organiza outras cadeas semánticas. A lectura está asociada á aprendizaxe e ao estudo, pero tamén á tranquilidade e á paz. Parte destas diferenzas pode estar vinculada ao número menor de alumnado enquisado neste grupo, pero non

deixa de chamar a atención que as conexións seguen as cadeas asociativas do traballo escolar e non suman vocábulos vinculados ás novas funcións da biblioteca de dinamización do espazo e o currículo escolares.



Cadro 70. Visualización das redes semánticas de estudantes en centros non PLAMBE arredor da lectura

Consideracións finais

A metodoloxía que permite analizar as relacións semánticas entre os termos cos que se asocia a biblioteca escolar facilita facer varias sinalizacións, nas que deberá profundarse en estudos ulteriores.

En primeiro lugar, poden verse diferenzas claras entre os actores de centros PLAMBE e non PLAMBE na frecuencia de palabras asociadas á creatividade, a imaxinación e as aprendizaxes que van máis alá da lectura nos actores PLAMBE, así como as referencias a características do espazo material da biblioteca (grande, cómoda, cálida). En ambas as cuestións é posible evidenciar o impacto das políticas públicas, que lograron persuadir sobre a importancia de que a biblioteca escolar cumpra funcións máis amplas ca a provisión de libros. Isto é algo valorado polos actores.

En segundo lugar, é destacable que os actores ofreceron respostas con perfís diferenciados. Así, mentres as persoas responsables de bibliotecas escolares e o profesorado existiron palabras vinculadas ao que chamamos en capítulos anteriores «multibiblioteca» —poñendo a énfase en aprendizaxes múltiples, na creación e innovación dos repositorios culturais—, no estudantado a valoración céntrase na importancia de divertirse e sentirse acollido no espazo. Con todo, se se miran de preto as asociacións construídas arredor da lectura, é posible ver que o alumnado de centros PLAMBE pode armar cadeas amplas e en direccións múltiples, mentres que o estudantado de centros non PLAMBE parece máis restrinxido ao que se vincula á tarefa escolar.

Son moitos os elementos que habería que continuar explorando. Un deles asóciase ao baleiro, nestas palabras escollidas, sobre a dixitalización da cultura: son moi escasas as referencias a artefactos dixitais —sobre todo os móbiles—, que con todo aparecen nas representacións visuais que se analizarán algunhas páxinas máis adiante. Outro fío para seguir investigando é o que se refire ao vínculo entre silencio e ruído. As mencións ao silencio son máis habituais nos centros non PLAMBE, aínda que a súa percepción non adoita ser negativa —por exemplo, vén asociada a termos como «divertida» ou «agradable»—. En cambio, nos centros PLAMBE hai varias mencións ao ruidoso do espazo, ás veces vinculado a sensacións desagradables pero tamén á calidez, a diversión e o uso de móbiles. A asociación da biblioteca a un lugar no que só hai posibilidades de ler en silencio parece estar a dar lugar a paisaxes sonoras máis diversas, aínda que os actores escolares non parecen estar convencidos aínda de que iso terá bos efectos.

Finalmente, destacamos que nas asociacións xurdiron palabras moi ricas, algunhas difíciles de clasificar: vida, pracer, inspiración, experimentación, imprescindible, impresionante, infravalorada, práctica, útil, boa, misteriosa, baleira, completa, escandalosa, precisa, perfecta, rara, xenial. Nese arco, débúxanse moitas posibilidades para as bibliotecas escolares, posibilidades que haberá que seguir explorando e desenvolvendo nas súas realizacións cotiás.

Narrativas docentes

Como xa se mencionou, nos centros seleccionados para o estudo de casos realizouse unha indagación cualitativa sobre os imaxinarios a través de *narrativas escritas* polo profesorado sobre eventos significativos que tivesen lugar na biblioteca escolar ou con protagonismo desta. Convidouse a que escribisen un breve relato (non maior dunha páxina), que se recompilou ao longo da semana na que se realizou o traballo en campo no centro escolar. Algunhas preguntas disparadoras do exercicio foron: *Que supuxo a biblioteca escolar para a súa actividade como profesores? Foi unha continuidade da aula, un apoio ou un problema? Hai algunha situación ou evento que lembren en particular? Poden relatala por escrito en non máis dunha páxina de extensión?* Deste exercicio obtivéronse 45 relatos escritos por profesores e profesoras: seis do centro do Rosal, trece do centro do Milladoiro, catro de Virxe do Carme, sete de Culleredo, oito de Valladares e sete de San Pedro de Visma. Os cinco primeiros centros están incluídos dentro do PLAMBE e o de San Pedro de Visma é o único centro non PLAMBE.

A análise das narrativas seguiu a metodoloxía da análise de contido e de estrutura, atendendo aos motivos ou tópicos que se mencionan, as actividades que se describen e o ton ou a intensidade emocional das historias. O estudo das narrativas de escenas baséase no método narrativo que se interesa polos relatos que os actores poden formular sobre a súa experiencia, prestando atención á estrutura do relato, os seus actores e a súa trama (Hammersley, 2013). En tanto exercicios de memoria, os relatos dan un acceso a aquilo que os actores consideran memorable e digno de ser contado (Chartier, 2004), e poden contribuír a invisibilizar aspectos cotiáns que non se consideran destacables. Con todo, hai que facer notar que, ao ser unha escritura solicitada por un pedido externo pero realizada en solitario e no momento elixido polos suxeitos de estudo, abren a posibilidade de introducirse nas xerarquías e afectividades sobre a biblioteca dos actores, xa que hai unha menor intervención das categorías dos investigadores ca nos cuestionarios ou nas entrevistas semiestructuradas.

Como panorama xeral, pode sinalarse que as narracións relatan episodios cunha carga afectiva positiva: son repetidas as mencións a termos como *alegría, encontro, calidez, dinamismo, creatividade*. Só nun caso se sinalaron dificultades da proposta pedagóxica, referidas, de maneira moi significativa, ao vínculo entre os libros e a cultura dixital da información. Outro elemento coincidente é a referencia a discursos pedagóxicos da innovación, a participación e a creación. Palabras como *liberdade, creatividade, diversión, inspiración, variedade, innovación, experimentación e procura* aparecen con frecuencia nestes relatos.

Para os efectos da análise, organizamos as narracións arredor de seis temáticas, estreitamente vinculadas: a dinamización da biblioteca, a importancia do pracer e do gozo na biblioteca, a

biblioteca como lugar de encontro comunitario, o traballo cos libros, os proxectos pedagóxicos que van máis aló dos libros e os vínculos coa cultura dixital. Chama a atención que, a pesar de que a relación co dixital non recibiu moitas mencións, os poucos relatos dispoñibles permiten ver algunhas concepcións e desafíos que ameritan considerarse.

A continuación explóranse as seis temáticas mencionadas. Cabe aclarar que anonimizamos as narrativas, deixando soamente a referencia ao tipo de centro escolar do que proveñen, xa que o que interesa nesta análise é a consideración dos temas e afectos cos que se asocia a biblioteca escolar e non a identificación de casos individuais.



Un centro dinámico e que pon en movemento a escola

Como primeiro trazo relevante das narrativas de docentes, destácase a imaxe de dinamismo e movemento co que se identifica a biblioteca escolar. Fálase da biblioteca como o corazón, cerebro e órgano vital da escola. Unha profesora dun colexio de educación primaria descríbena así:

«[...] a biblioteca da escola, o corazón e o cerebro do cole, onde xorden 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 dun centro PLAMBE contrasta co que se vive noutras escolas. Véxase o relato dunha profesora do mesmo 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)

A biblioteca é o eixe que estrutura un sentimento de identidade colectiva e un centro neurálxico desde onde se organizan distintas accións da escola:

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

Nese recoñecemento ás horas de traballo que xeraron esta dinamización, algúns profesores fan un recoñecemento explícito ás persoas responsables da biblioteca. Véxase o relato doutra profesora do 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)

Noutro relato, destácase a importancia dos talleres e do espazo *maker* para dinamizar as actividades da escola. Sinálanse o movemento que xera entre os distintos grupos escolares e as familias, así como a diversidade e riqueza dos fondos que hai na biblioteca, especialmente de libros e 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 o estudantado adquira unha aprendizaxe significativa.» (Profesor/a, educación primaria)

O movemento entre as familias e a escola a partir da biblioteca tamén é sinalado por unha profesora doutro centro de educación primaria, non integrado no PLAMBE, quen fala da biblioteca como terceiro espazo entre o traballo escolar e as casas do estudantado. Ela enumera algúns criterios que se deben ter en conta para este terceiro espazo, así como a necesidade de redeseñar o mobiliario e a organización espacial existente:

«Neste terceiro espazo é importante ter en conta:

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

Imaxino zonas movibles con paneis para distribuír espazos de traballo comúns e individuais, mesas con pantallas táctiles de acceso á información e outra para elaboración de carteís e diversos materiais de traballo.» (Profesora, educación primaria)

É interesante destacar que a importancia da biblioteca como eixe dinamizador da escola tamén aparece nas narrativas do profesorado do centro non PLAMBE, pero neste caso a dinamización colócase

como un deber ser e non necesariamente como unha experiencia habitual na vida institucional. Véxanse os relatos de docentes desta escola:

«A biblioteca debería ser o eixe vertebrador deste proceso atendendo a todo tipo de aprendizaxes. [...] A biblioteca debe ser un lugar ao que acudir para aprender, gozar 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 nunha 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 poidan 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)

Pode verse nestes relatos a difusión dun ideal de biblioteca escolar dinamizador e vertebrador da acción escolar, como espazo cálido e acolledor que permita a integración de distintas actividades, que é compartido por actores de centros PLAMBE e non PLAMBE.

Un centro para o pracer e o gozo

Nas narrativas dos docentes, ademais de relatar eventos e ideais sobre a biblioteca como espazo, tamén se fai referencia a distintas concepcións de lectura. Unha das que aparece con máis frecuencia é a relacionada coa lectura como actividade pracenteira e entretida. En apartados anteriores sinalamos a diseminación desta concepción da lectura, asociada aos novos parámetros que colocan as industrias do entretemento, que se evidencia na identificación co par divertido/aburrado como eixe significativo para aproximarse á lectura.

Nos relatos poden observarse situacións e xuízos que retoman a noción de gozo lector para valorar o que sucede na biblioteca escolar. Por exemplo, un profesor dun instituto de educación secundaria describe esta escena, na que resulta moi interesante a comparación coa feira ou os mercados. A escola é un espazo público de cruzamento e intercambio, algo que se analizará no apartado seguinte.

«Alumnas e alumnos de 1.º que, aproveitando ou recuncho de lectura, len pracidamente, coma se 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 1.º C nos coxíns repasando unha lectura proposta polos seus profesores e profesora; cómpre observar nun recuncho, un tanto afastado, 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 3.º e 4.º da 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, intentando compartir e aclarar dúbidas... mesas cheas de esforzo e interese. É desde 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)

Noutro caso destácanse a promoción da imaxinación, a creatividade e a liberdade do encontro cos libros, contra unha noción impositiva do canon escolar:

«Todo isto fará que no futuro non vexan a lectura como algo obrigatorio senón como un instrumento de gozo. Converteranse en grandes lectores e lectoras, o que traerá como resultado que desenvolvan a imaxinación e a creatividade, ademais de descubrir nos libros unha fonte inesgotable de coñecementos. Os libros son e serán fonte de información, divertimento, desconexión [...] e é labor da biblioteca escolar achegalos á

infancia e fomentar o gusto pola lectura.» (Profesor/a, colexio rural agrupado)

Outra profesora do mesmo centro opina na mesma dirección do gozar e a liberdade de elixir e descubrir, e utiliza unha metáfora significativa para pensar a súa relación coa biblioteca dentro dunha institución que era nova para ela:

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

A biblioteca do centro foi para min un paracaídas que me axudou a aterrizar non 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, colexio rural agrupado)

Un centro para o encontro comunitario

A idea da escola como espazo de cruzamento e encontro reitérase en numerosos relatos. Entre eles, destaca o deste docente dun centro de educación primaria que a identifica cun refuxio e unha compañía. Chaman moito a atención as metáforas que destacan afectos cunha valencia positiva para a biblioteca, pero ademais eses afectos están asociados a construcións da vida en común cun horizonte de longo prazo. Véxase a descrición:

«Dicía Pérez-Reverte que *unha biblioteca non é un conxunto de libros lidos, senón unha compañía, un refuxio e un proxecto de vida*. Desde esta óptica, a biblioteca supón un espazo multidisciplinario que produce unha serie de beneficios cara á mellora do proceso de ensinanza-aprendizaxe nesta tripla liña. Contacontos: convivencia e a lectura compartida entre distintos niveis. Rapaces de terceiro, cuarto, quinto e sexto son os responsables de entreter e impresionar os 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 á disposición deles ser quen de escoller como queren construír ou seu proxecto de vida.» (Profesor, educación primaria)

En distintos relatos remárcase a posibilidade de encontro entre estudantes de distintos grupos ou graos escolares, nos que os nenos maiores poden asumir un maior protagonismo na educación dos máis pequenos. Unha profesora dun colexio de educación primaria fala dos apadriñamentos lectores na súa escola:

«[É] unha actividade moi enriquecedora porque son os propios alumnos de sexto os que, con moita ilusión, traballan previamente o conto que lles van ler aos seus compañeiros máis pequenos e estes escoitan atentamente o que lles len e aplauden ilusionados o traballo e esforzo dos maiores.» (Profesora, educación primaria)

A biblioteca é o centro de encontro arredor de distintas actividades, que xuntan os actores escolares arredor de proxectos de coñecemento amplos. Unha docente dun colexio público integrado menciona a importancia das tardes dos mércores coas familias, nas que realizan distintas actividades, por exemplo, pintar mapas e estudar o universo. Outra profesora sinala unha actividade cultural que a entusiasma:

«O máis significativo para min foi ou último club de jazz levado a cabo 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 achega o que máis lle gusta e mellor sabe facer, saen a luz moitas facetas ocultas do alumnado que doutra forma non coñecerías.» (Profesora, colexio público integrado)

Nun colexio de educación primaria tamén se fai referencia á importancia do encontro:

«Aínda que é un proxecto a longo prazo, gustárame que todos os alumnos do colexio a visen como un lugar accesible de experiencias múltiples, un lugar de encontro, non só de lectura; tamén de TIC, xogos... sempre adaptados a todas as diversas e complexas necesidades.» (Profesor/a, educación primaria)

Finalmente, incluímos o relato dun docente dun instituto de educación secundaria que remarca a relevancia da organización do espazo e do seu mobiliario para facilitar ou dificultar o encontro e traballo colectivo entre o estudiantado:

«Na antiga estancia, os recreos eran un tanto escuros, con escaso 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)

O traballo cos libros

Moitos dos relatos dos profesores dos centros visitados fan referencia ao traballo con e a partir dos libros. Mencionamos en capítulos anteriores deste informe o desprazamento da concepción de biblioteca escolar centrada exclusivamente nos fondos bibliográficos cara a outras concepcións que inclúen actividades múltiples —algo do que nos ocuparemos no apartado seguinte—. Con todo, o profesorado destaca as súas formas de traballo cos libros, marcadas pola creatividade e a promoción de novas prácticas lectoras. A lectura que emerge nestes relatos non é a lectura en silencio nin está restrinxida ao estudo, senón que organiza

actividades moi diversas, en moitos casos innovadoras e que promoven a autonomía e a liberdade no encontro cos libros.

En primeiro lugar, pode traerse o relato dunha profesora dun colexio rural agrupado, quen evoca a emoción de descubrir un libro cada día que produce a carpeta viaxeira. Ela fala da importancia do ritual, de xerar sorpresa e emoción nese renovado encontro cos 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 VER 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 DA AULA, IMITAN ESTE RITUAL PARA CONTARSE CONTOS UNS AOS OUTROS.» (Profesora, colexio rural agrupado, maiúsculas no orixinal)

Outra profesora do mesmo centro subliña a importancia dos traballos de investigación que se promoven a partir dos libros:

«As tarefas integradas [...] son como portas que imos abrindo e permítenos abordar contidos do proxecto e, en caso de querer profundar en algo do tratado nelas, sempre é posible seguir a

investigación. [...] as tarefas integradas son unha proposta didáctica que valoro moi positivamente para o alumnado e unha fantástica forma de dinamizar os fondos da biblioteca escolar.» (Profesora, colexio rural agrupado)

Unha docente dun colexio público integrado conta unha actividade lúdica na que os alumnos cobran protagonismo, recomendándolles libros a outros estudantes:

«Como mestra deste centro, no que é o meu segundo ano definitiva, un dous moitos eventos que se celebran e dos máis interesantes pode ser o CMAL (Centro Médico de Asistencia Lectora).

A biblioteca convértese 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 cure cunha boa lectura, reciben libros adecuados aos distintos tipos de doenzas.

Seguro que a partir de agora a súa saúde irá mellor coas lecturas recomendadas...!» (Profesora, colexio público integrado)

Noutro centro de educación primaria, unha profesora narra a organización dun taller para nenos de 3 a 7 anos no que lles ensinan que é un libro e que se pode facer na biblioteca. Unha das actividades consiste nos seguintes xogos:

«Xogo de tarxetas. Repartímoslle a cada escolar unha tarxeta verde e outra vermella. No EDI 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 estancias que van aparecendo na 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 actividade, centrada fortemente nas regras e definicións sobre que é un bo uso das bibliotecas, ten presenza noutro relato, aínda que o peso está posto no protagonismo do alumnado.

«Algúns alumnos e alumnas da clase de sexto, agrupados en quendas, son colaboradores voluntarios da biblioteca, encargándose de realizar tarefas de préstamo, devolución e guía aos usuarios durante os recreos. Esta actividade paréceme 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 dedicado á procura e análise da información (entre outras cousas) polo que vai pasando todo o colexio en quendas ao longo do curso.

Persoalmente 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 moitos os relatos deste mesmo colexio que se centran no traballo cos libros. Outra docente rememora dous traballos importantes que realizou cos seus estudantes sobre temas de historia antiga e historias de astrónomos, nas que o estudiantado buscou a información por si mesmo na biblioteca. Outra docente, profesora do laboratorio de ciencias (un espazo recentemente remodelado), destaca o traballo realizado combinando ambos os espazos:

«Foi precisamente nunha das últimas sesións (todos os mércores durante as dúas últimas horas teñen lugar os laboratorios co alumnado agrupado 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 pensasen como o deseñarían, xa que tiñamos que completar os materiais que precisabamos, os pasos que había que seguir e o resultado. Debateron entre eles pero non chegaron a ningunha conclusión, así que lles preguntei de onde sacarían a información para o deseño do experimento e obtiven 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 díxéronme que non, que había libros de contos, de animais, de receitas... pero que falasen de experimentos... deses que non había. Propúxenlles ir a biblioteca comprobalo e xa tiñan moi claro onde estaban os libros de consulta e os de literatura. Foron comprobando na CDU, os máis grandes guiando os máis pequenos, e atoparon a sección de experimentos. Cada un escolleu o libro que máis lle interesou e volvemos ao laboratorio de pequeñeces. Por grupos estiveron botándolles un ollo aos libros e escollendo o experimento que querían facer na seguinte sesión, unha vez que chegaron a un acordo, que non foi 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)

Outra profesora dun centro de educación secundaria tamén rememorou unha actividade, que ela titulou como «Cita a cegas na biblioteca». A actividade desenvolveuse con alumnos de primeiro da ESO e convocounos a traballar en mesas na biblioteca para atoparse cun libro que non coñecían de antemán, co obxectivo de preparar unha 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 arredor poboados por animais diminutos, ou por instrumentos musicais descoñecidos; o invisible dentro dun, como as células, a puberdade, a menstruación; os colectivos invisibles etc.» (Profesora, educación secundaria)

Outra profesora do mesmo centro, a cargo do ensino de Historia, narrou o desenvolvemento dun proxecto que denominou «Eu protesto», no que realizou actividades a partir dos fondos bibliográficos da biblioteca, incluíndo as novelas gráficas:

«Traballo co alumnado de cuarto da ESO sobre os diversos cómics con temática histórica e relacionados coa 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 relacionadas cun transcurso de protesta. Nesta actividade participou case todo o alumnado do centro e gran parte do profesorado.

Os alumnos fixeron representacións dos cadros seleccionados e logo foron fotografados para seren expostas xunto coas imaxes

das obras. Complementando a actividade, realizáronse fichas explicativas das obras traballadas polos alumnos. Esta actividade fomentou o traballo en grupo, a creatividade na elaboración e ambientación os cadros e o achegamento a unha nova linguaxe pictórica, así como o seu significado e repercusión na historia. A súa exposición conxunta na semana cultural tivo grande expectación entre o alumnado e o profesorado.

Particularmente a forma de traballar con proxectos e en colaboración coa 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. Cómpre destacar o traballo do equipo da biblioteca no fomento non só da lectura senón de buscar diferentes formas de aprender e chegar aos alumnos facendo que sexan partícipes no desenvolvemento do centro e, ante todo, o máis motivador como profesor é o entusiasmo que os alumnos presentan neste proceso de aprendizaxe.» (Profesora, educación secundaria)

Outra docente do mesmo centro escolar conta outra iniciativa coa lectura, que chama «Sentinelas das palabras: abrir os oídos para abrir a mente». A experiencia conxuga lectura e oralidade, e tamén apela aos rituais colectivos e á mobilización do estudantado:

«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 rolda 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 asentando nas nosas mentes.» (Profesora, educación secundaria)

Como último exemplo dos relatos que se centran na actividade con e a partir de libros, destácase esta narración dunha profesora dun colexio público integrado que rememora dous eventos significativos na biblioteca escolar: un taller de manga organizado por unha estudante e un encontro cun escritor galego. Ambas as historias mostran a pluralidade de accións que se desenvolven cos libros, que xuntan corpos, voces e libros en interaccións creativas e emocionalmente intensas.

«O primeiro ocorreu cando unha alumna de cuarto da ESO impartía obradoiros de manga todos os martes no recreo na biblioteca. Esta é unha actividade que ten moito éxito entre o alumnado do centro, pero máis alá disto, o feito é que a esta rapaza en particular lle veu xenial para aumentar a súa autoestima e facer que ela tivese 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 taboleiro da entrada da biblio. Cando chegou alí, deume un abrazo e díxome que era o mellor agasallo do mundo, e que lle gustaría gardar ese cartel para ter un recordo. Para ela ver o seu nome e os seus debuxos nun simple folio anunciando ou 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, colexio público integrado)

Un centro que se ocupa de distintos proxectos de coñecemento máis alá dos libros

Puido verse no apartado anterior que as actividades que se realizan cos libros se abren en numerosas direccións, máis alá da típica actividade de resolver traballos escolares. Ao mesmo tempo, é importante destacar que moitos relatos fan referencia a actividades que involucran obxectos e prácticas que non teñen o centro nos

libros, o que noutros capítulos do informe denominamos como «multibiblioteca». Véxase, por exemplo, as actividades que menciona unha docente dun centro non PLAMBE:

«Unha biblioteca ideal para min sería un centro de recursos para o ensino e a aprendizaxe e para iso ten que abarcar todos os ámbitos: música, plástica, danza, interpretación, dixital, informática, fotografía, robótica... e non ser un simple lugar onde se le en silencio. Ademais, debemos buscar a maneira de integralos nun mesmo espazo, o cal para min sería ideal que puidesen traballar varios grupos á vez ou un só grupo pero subdividido en varios, un espazo aberto no que tamén poidan ir as familias.» (Profesora, educación primaria)

Entre os modelos que emerxen para a multibiblioteca, promovidos desde o PLAMBE, está a do laboratorio e a do *maker-space* como ámbito de creación e produción de obxectos. A idea da mellora continua da biblioteca asóciase coa asunción destouttras funcións:

«Actualmente estamos ante novos retos e novas formas no proceso de ensino-aprendizaxe polo que nos vimos na necesidade de volver reformar a BE converténdoa nun *espazo maker* ou *maker-space* para adaptarnos ás novas tendencias educativas.

Este novo espazo chámase Leolab e nel podemos aprender: robótica, cociña, manualidades, xogos e construcións, impresión 3D, radio etc.» (Profesor/a, educación primaria)

Un dos programas desenvolvidos no marco do PLAMBE foron as radios escolares. Unha profesora dun colexio público integrado

rememora a inauguración da radio como a posibilidade dun novo tipo de traballo na 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, colexio público integrado)

A radio aparece tamén noutros relatos como unha actividade moi relevante na 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 nunha carpeta 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 ca 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 motivaba o alumnado 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 dá...)» (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 familiariedade coa radio.» (Profesor/a, educación primaria)

No colexio rural agrupado, varios relatos narran a organización de museos ou exposicións escolares sobre historia e arte contemporáneos, e tamén de mercados solidarios e saudables. Mencionan a importancia destas actividades para motivar os estudantes e incrementar a participación nas accións da biblioteca. Outra profesora menciona tamén a organización de distintos talleres que expanden o dominio da biblioteca cara a novos ámbitos de saberes:

«Estes obradoiros van cambiando ano a ano e adaptándose ás necesidades e aos contidos traballados, pero tendo en conta que haxa: un obradoiro de cocíña no que se elabora a merenda que todos gozaremos posteriormente; un de xogos motores que contribúa ao seu desenvolvemento físico, emocional e social; un de 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 nenas poidan escoller dous deles para levar ás súas casas e poder gozar coas súas familias.» (Profesora, colexio rural agrupado)

A biblioteca escolar e a cultura dixital: unha práctica pouco memorable

As reflexións sobre as actividades vinculadas á cultura dixital non son numerosas. Como xa se sinalou, isto non necesariamente indica que non sexan abundantes, senón que non son consideradas destacables ou especialmente memorables polo profesorado que ofreceu os seus relatos sobre a biblioteca escolar.

Un dos relatos sinala a presenza dos medios dixitais dentro dun conxunto de actividades que se fan nas horas libres e 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 divírtense 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 dunha profesora dun colexio público integrado que se centra nos perigos da participación dixital, a cargo de persoal da Garda Civil. A narración é a seguinte:

«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 quinto e sexto de educación primaria sobre os perigos das 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 levarlos 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, colexio público integrado)

En contraste, unha profesora doutro centro de educación primaria céntrase nas dificultades de propoñer outras actividades de coñecemento fronte a unha visión dominante de información fragmentada, construída na interacción coas plataformas de procura de información máis utilizadas, como Google. Coincidente co atopado noutras investigacións (Dussel e Trujillo, 2018), pode sinalarse que o desprazamento da investigación á procura de información limita a profundidade dos percorridos de coñecemento que poden realizarse de non mediar a intervención de educadores que os promovan.

«Situámosvos pois no outono, dentro da BE, co alumnado de sextp de educación primaria. Na materia cunha sesión semanal ALFIN (*Alfabetización Informacional, Aprender a Investigar*).

Despois de que nas primeiras sesión afondásemos en que ía consistir a materia, de analizar que distintas fontes de información tiñamos á 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, cun portátil e unha tableta, ambos os dispositivos con conexión a Internet. Ningún membro de ningún dos cinco grupos mostra interese en empregar algún 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 de Internet. Nese momento, lémbrolles 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 aos libros informativos. Tras varios minutos analizando os estantes, e con algunha que outra axuda, vanse facendo con exemplares acaídos ao 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 que atopan algo nun libro, desisten de continuar buscando información en libros. Todos os datos restantes sácanos de Internet.

Está o noso alumnado, 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)

A sinalización desta profesora formula a necesidade de profundar sobre as formas de traballo escolar cos medios dixitais nas bibliotecas, pensándoos como recursos para o estudo e o desenvolvemento de habilidades críticas de investigación. Para iso, é importante mostrar as posibilidades e os límites das plataformas dixitais en función das operacións de coñecemento que promoven. No paradigma dominante das plataformas de procura, o coñecemento vólvese equivalente á información, os contidos parecen intercambiáveis, e a maioría das decisións deléganse en algoritmos. Coñecer está a volverse equivalente a localizar información fragmentada a través dalgunhas etiquetas ou índices e reduciu o saber ao que estaba indexado ou etiquetado nese arquivo dixital.

É importante comparar estes desprazamentos co que sinala un historiador da ciencia, Christian Jacob:

«Deberíamos tomar en serio a intuición de que a práctica de saber ás veces toma a forma dunha viaxe. Esta viaxe/percorrido descansa na habilidade de orientarse, na arte de atopar os rastros que marcan o itinerario que inventamos mentres o andamos/camiñamos (...). A viaxe pode ser chamada "método", "protocolo", "experimentación", "razoamento", pero un ten que aceptar modificar o mapa de ruta para facerlle lugar a un descubrimento accidental ou a unha hipótese alternativa.» (Jacob, 2011, p. 740-741)

O problema co dominio da procura de información en Internet como a habilidade central de coñecemento é que xa non hai máis traxecto ca o que define o algoritmo. Sentados en fronte de múltiples pantallas, é probable que non se aspire a outro tipo de exploración: «xa asumimos que o mundo está por completo rexistrado e arquivado, accesible nun momento a través da lóxica dos

dispositivos de computación» (Halpern, 2014, 13). A procura reduce a traxectoria de saber ao que está dixitalizado.

Precisamente, o encontro co espazo material das bibliotecas pode axudar a preservar formas de coñecemento que parece que están a declinar, ou que aparecen como menos relevantes no contexto dos arquivos dixitais de dimensións parahumanas que organizan o coñecemento en forma de listas de información. As bibliotecas escolares, cos seus acervos materiais, múltiples e diversos, e con persoal especializado en promover novos encontros coa cultura, poden enriquecer as traxectorias de coñecemento ampliando os materiais dispoñibles e seleccionándoos cun criterio de calidade. A tarefa das bibliotecas de coidar e seleccionar o que se presenta do mundo ás novas xeracións ten que ir acompañada de presentar criterios de estudo e de traballo con eses materiais.

Moitas das narrativas dos profesores recuperan experiencias significativas de coñecemento, que producen cruzamentos inesperados, achegan o menos coñecido ou visible pero valioso, e desenvolven posibilidades de enriquecer as linguaxes e a formación integral dos estudantes. Os relatos poñen de relevo a importancia do encontro de corpos, voces e obxectos que producen as bibliotecas escolares, e dos cruzamentos de saberes e de miradas para producir eventos memorables. Hai que apoiarse nestas memorias para expandir as formas de traballo, de maneira que as viaxes de coñecemento que se propoñen nas bibliotecas tamén recoñezan a importancia de interactuar criticamente coa dixitalización da cultura.

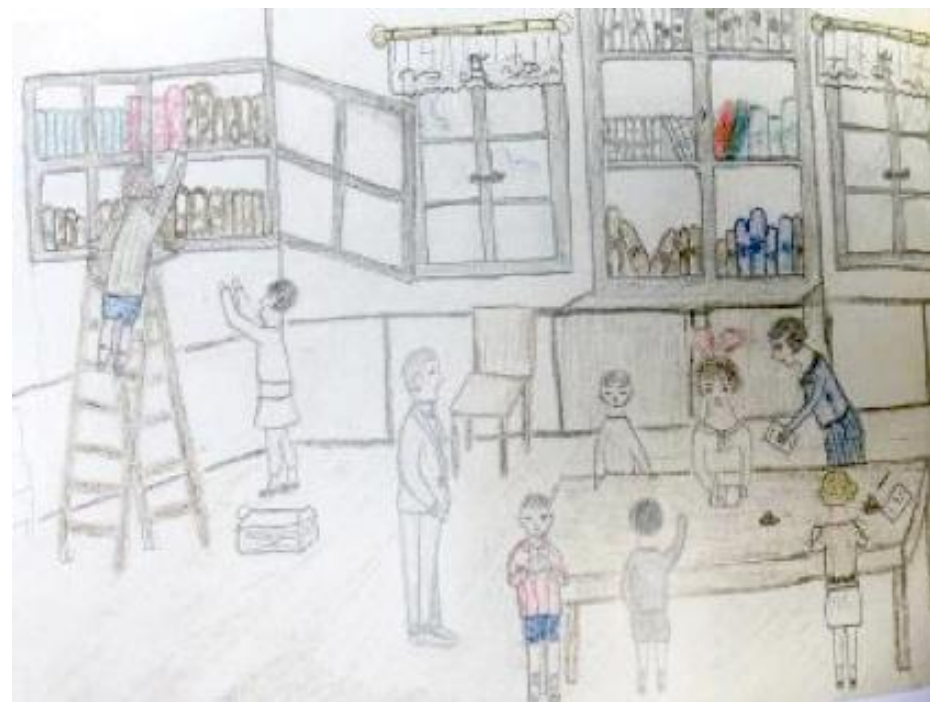
As representacións visuais de nenas, nenos e adolescentes sobre a biblioteca escolar

Na investigación, solicitóuselle ao estudiantado das escolas que se estudaron en profundidade que realizasen un debuxo sobre a biblioteca escolar. A consigna de traballo foi que representasen mediante un debuxo ou unha colaxe *unha biblioteca escolar modelo ou ideal*. Como xa se sinalou, esta elección baseouse en investigacións anteriores que utilizan metodoloxías visuais no traballo con nenas e nenos (Burke e Grosvenor, 2003, 2015; Prosser e Burke, 2008), que mostran que o debuxo pode ser unha porta de acceso aos procesos de construción de sentido complementario ás palabras, xa que é un territorio coñecido e onde poden expresarse con relativa autonomía.

Os debuxos permiten acceder ao momento de vista infantil (Burke e Grosvenor, 2003), pero é importante consignar que os debuxos infantís expresan formas de visualidade aprendidas tanto na escola como nos medios de comunicación (Atkinson, 2001) e, polo tanto, non poden considerarse como representacións puras dunha suposta voz infantil completamente independente das voces adultas (Iates, 2010).

Os debuxos permiten acceder a como nenas e nenos se vinculan ás formas dominantes de visualidade e como van construíndo as propias, ao modo en que narran as súas experiencias e historias cos recursos visuais e narrativos que teñen dispoñibles (Williams, 2020).

Tamén é significativo sinalar que os debuxos se realizaron no marco dunha actividade específica, por petición e supervisado por un investigador e dentro do espazo escolar. Isto é relevante para a interpretación, xa que non se trata de realizacións espontáneas (Valero Gómez, 2019, p. 103). A actividade foi liderada polo investigador a cargo de cada escola e desenvolveuse na aula ou na biblioteca. A consigna incluía a escritura de tres palabras coas que identifican a biblioteca escolar, e que consignasen o seu nome de pila e a súa idade, algo que foi realizado na maior parte dos casos, pero non en todos. A continuación proxectouse un debuxo dun neno sobre a biblioteca escolar da súa escola (véxase a imaxe 1) e organizouse unha pequena conversación sobre o debuxo. Logo deste primeiro achegamento, pedíuselles que fixesen un debuxo da biblioteca, pensando noutros nenos e nenas do futuro. Formuláronse dúas preguntas orientadoras: Que elementos poñerían nesa biblioteca? Como mostrarían este espazo e as súas actividades? A actividade debía durar 50 minutos, pero en varios casos foi necesario estendela máis alá deste lapso.



Imaxe 1. Debuxo infantil, Escola Aguirre, 1927. Tomado da exposición «Madrid, Cidade Educadora. Memoria da Escola Pública (1898-1930)», Museo de Historia de Madrid, 23 de marzo ao 1 de setembro de 2019.

A actividade púidose realizar en seis centros, xa que, debido ao peche anticipado dos establecementos escolares polo contexto da pandemia, en dous centros non puido completarse o relevamento previsto. Nun dos centros obtivéronse debuxos de dous grupos escolares: quinto de educación primaria e cuarto da ESO. En total, producíronse 156 debuxos, dos cales 116 foron obtidos en escolas PLAMBE e 40 en escolas non PLAMBE. Sobre a autoría dos debuxos, 58 das debuxantes poden identificarse como nenas a partir do nome

de pía, 73 como homes, e 25 non proporcionaron esa información. Nos cadros 71 e 72 preséntase unha síntese dos grupos escolares e idades dos que completaron os debuxos.

NIVEL EDUCATIVO	CANTIDADE DE DEBUXOS
5.º primaria	33
6.º primaria	29
3.º ESO	44
4.º ESO	50
Total	156

Cadro 71. Curso escolar de quen realizou os debuxos

IDADE	CANTIDADE DE DEBUXOS
10 anos	22
11 anos	23
12 anos	12
13 anos	2
14 anos	14
15 anos	35
16 anos	10
17 anos	3
Sen datos	35
Total	156

Cadro 72. Idade de quen realizou os debuxos

A media de idade das nenas, nenos e adolescentes que produciron debuxos, tomando en conta aqueles dos que hai datos dispoñibles, é de 13 anos. Os que non proporcionaron datos son maioritariamente de grupos de 3.º da ESO, polo cal é probable que a media de idade sexa un pouco máis alta.

Os debuxos foron analizados tomando en conta varias dimensións propostas desde a metodoloxía de análise de contidos, sobre todo de estudos que tomaron os debuxos infantís realizados no pasado para indagar na perspectiva infantil sobre diversos acontecementos e experiencias escolares (Meda, 2014; Gallardo, 2008; Valero Gómez, 2019). Esta metodoloxía permite distinguir a referencia a modelos ou tipos de biblioteca, así como a presenza ou ausencia de artefactos. Tamén se consideraron as achegas dos estudos da cultura visual, que sinalan a importancia da perspectiva adoptada, o uso de cores e outros trazos especificamente visuais (por exemplo, superficies sombreadas) (Atkinson, 2001). A nosa análise afástase de quen intenta atopar axustes e/ou deficiencias na representación da realidade, para soste, en cambio, que os debuxos son unha porta de entrada a comprender un conxunto de significacións sobre a biblioteca que exceden o que pode manifestar unha representación verbal. En palabras de Prosser e Burke, os métodos que traballan con imaxes producidas pola infancia e a adolescencia:

«Ofrecen unha ferramenta poderosa para dar conta dos modos infantís de ver o presente deseñado e imaxinar o futuro deseñado, capturando a cultura visual das escolas e doutros ambientes formais e informais educativos e de coidado nos cales se sitúan os nenos, comunicando a unha audiencia máis ampla as capacidades creativas da infancia para informar sobre a súa propia experiencia, e desprazando os paradigmas dominantes de

investigación sobre a infancia a unha investigación por e para a infancia.» (Prosser e Burke, 2008, p. 259)

Estes autores sinalan que é difícil interpretar debuxos infantís, pero que facelo ten o enorme beneficio de permitirlles aos investigadores achegarse á perspectiva infantil, as súas experiencias e modos de representación.

Unha mirada de conxunto ás representacións visuais

A maior parte dos debuxos privilexia a representación da biblioteca como espazo material, poboado de artefactos: andeis e librerías, libros, cadeiras e mesas, cadeiras de brazos e pufs, alfombras, ordenadores, pantallas, xogos, micrófonos da radio, películas, globos terráqueos, entre outros aspectos. Tamén figuran nos debuxos as ventás e, en menor medida, as portas das bibliotecas.

Chama a atención que unha maioría dos debuxos representa a biblioteca como un espazo sen figuras humanas: a biblioteca é, ante todo, un escenario onde o que é importante son os obxectos. A importancia do espazo e os artefactos é claramente máis notable nas escolas PLAMBE ca nas non PLAMBE (véxanse os cadros 74 e 75).

	CANTIDADE DE DEBUXOS (N=156)	PLAMBE (116)	NON PLAMBE (40)
Non inclúen figuras humanas	107 (69 %)	88 (76 %)	19 (48 %)
Si inclúen figuras humanas	49 (31 %)	28 (24 %)	21 (52 %)

Cadro 73. Presenza de figuras humanas nas representacións visuais sobre a biblioteca escolar

Entre os debuxos que inclúen persoas, son unha minoría (22) os que inclúen o responsable da biblioteca escolar, que é lixeiramente máis frecuente nos debuxos de estudantes en centros PLAMBE. Algúns debuxos (5) non inclúen unha figura humana, pero si conteñen o espazo da persoa responsable, en xeral sinalado a través dun escritorio con ordenador.

No cadro seguinte preséntase un resumo da presenza de obxectos nos debuxos, entre os que destacan os mobles de libros ou andeis, as mesas, os libros, as cadeiras e cadeiras de brazos, os ordenadores e, en menor medida, ventás, alfombras e xogos.

OBXECTO	CANTIDADE DE DEBUXOS QUE REPRESENTAN O OBXECTO (N=156)
Librerías ou andeis	147 (94 %)
Libros	132 (81 %)
Mesas	129 (82 %)
Cadeiras e cadeiras de brazos	124 (79 %)
Ordenadores	90 (58 %)
Ventás	36 (23 %)
Alfombras	30 (19 %)
Xogos	19 (12 %)
Portas	18 (11 %)
Pantallas	14 (9 %)
Plantas	10 (6 %)
Películas	6 (4 %)

Cadro 74. Presenza de obxectos nas representacións visuais sobre a biblioteca escolar (total)

A presenza dos obxectos é relativamente parella nos debuxos de estudantes PLAMBE e non PLAMBE. A proporción de libros e andeis é lixeiramente maior nas escolas PLAMBE, e nas non PLAMBE aparecen máis mesas, cadeiras e ordenadores. Algúns artefactos aparecen máis claramente nas escolas PLAMBE: ventás, alfombras, portas, pantallas e películas. Chama a atención que os xogos aparecen máis mencionados nas escolas non PLAMBE.

OBXECTO	PLAMBE (116)	NON PLAMBE (40)
Librerías ou andeis	111 (95 %)	36 (90 %)
Libros	99 (85 %)	33 (82 %)
Mesas	90 (77 %)	39 (97 %)
Cadeiras e cadeiras de brazos	91 (78 %)	33 (82 %)
Ordenadores	66 (57 %)	24 (60 %)
Ventás	28 (24 %)	8 (20 %)
Alfombras	29 (25 %)	1 (2 %)
Xogos	8 (7 %)	11 (27 %)
Portas	17 (15 %)	1 (2 %)
Pantallas	11 (9 %)	3 (7 %)
Plantas	10 (9 %)	0
Películas	5 (4 %)	1 (2 %)

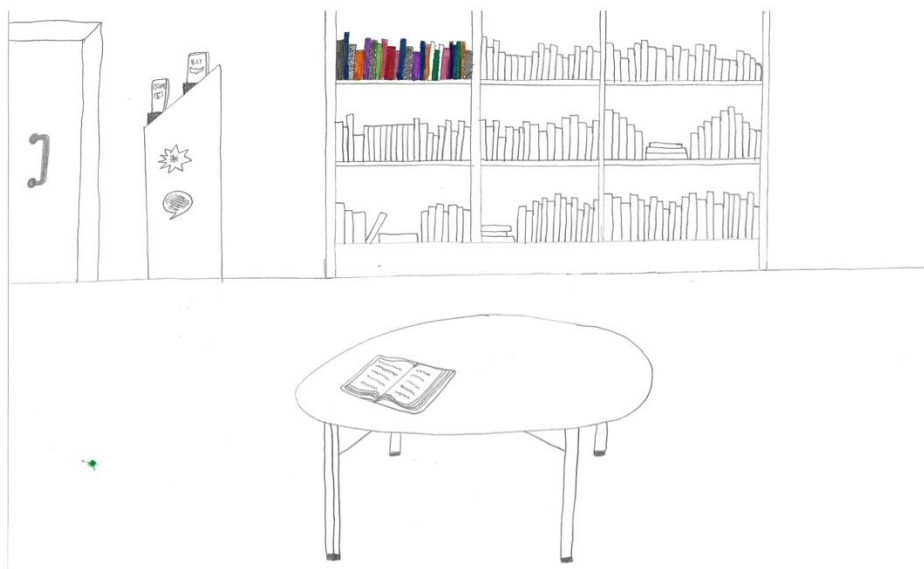
Cadro 75. Presenza de obxectos nas representacións visuais sobre a biblioteca escolar, segundo centros PLAMBE e non PLAMBE

Nas páxinas que seguen, presentaremos a análise dos debuxos considerando o conxunto das representacións. Seguiremos algúns eixes de interpretación: a biblioteca como espazo de andeis e libros, a biblioteca como espazo de interaccións cos libros, a multibiblioteca, a biblioteca como espazo dixital, a biblioteca como espazo de traballo, a biblioteca como espazo de encontro, os protagonistas humanos da biblioteca, a visualidade da biblioteca e, por último, os silencios da biblioteca.

A biblioteca como lugar de andeis e libros

Pode verse, neste cálculo, que o imaxinario dominante é o dun espazo de librerías, con mesas de traballo e, en menor medida, de libros. Son frecuentes os debuxos con poucos libros e con estantes baleiros.

Un primeiro debuxo, de Marcos (15 anos), destaca os libros en cor nun andel que ten libros en distintas posicións. Tamén inclúe un exhibidor de novidades, preto da porta. En primeiro plano sitúase unha mesa cun libro aberto. Nótese a ausencia de cadeiras e doutros artefactos. Marcos describe á biblioteca escolar coas palabras «colorida, ordenada, moderna», pero non lle pon un título ao seu debuxo (imaxe 2).

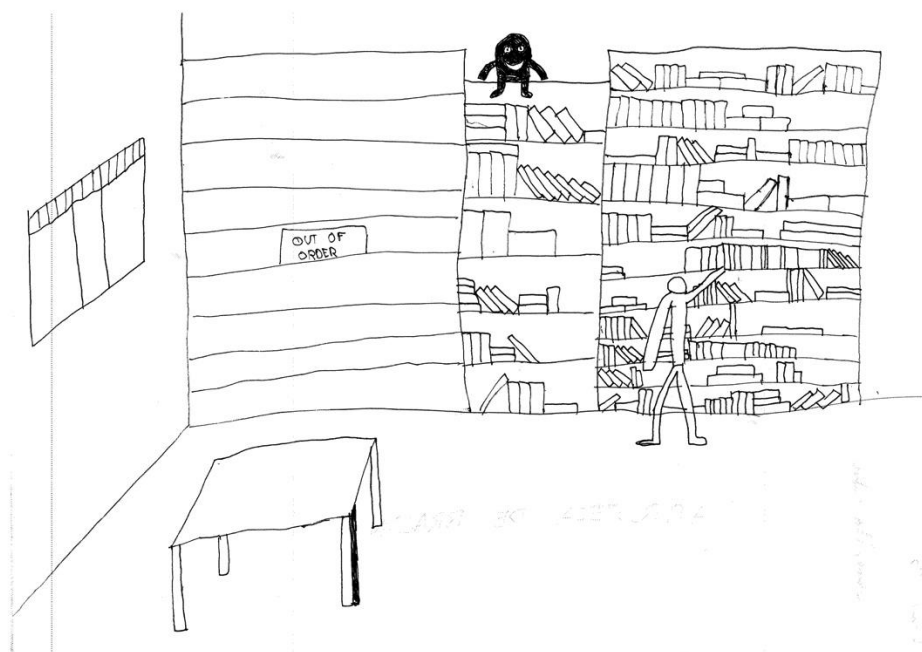


Imaxe 2. Marcos, 15 anos

Outros dos debuxos evidencian a importancia dos andeis no marco dun ecosistema onde hai alfombras, plantas e ventás que lle dan calidez ao espazo (imaxes 3 e 4).



Imaxe 3. Pedro, 14 anos (Título: «Zona de relax»)

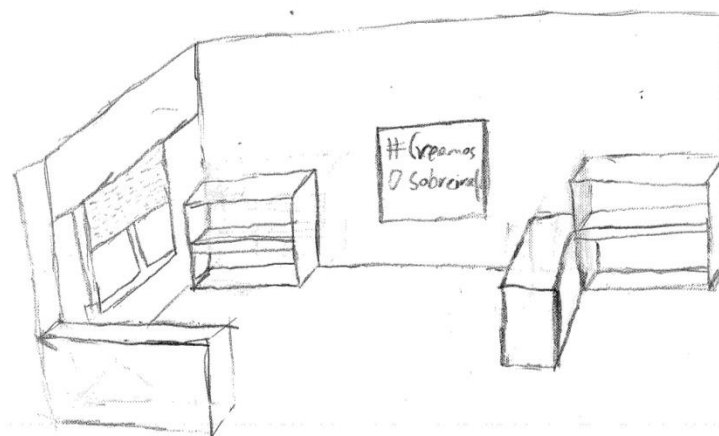


Imaxe 4. Brais, 15 anos

Na imaxe 4, o boneco que está presente na biblioteca dálles vida «ás criaturas de zonas fronteirizas», como as chamaba Walter Benjamin (2018, p. 52), que sempre foron parte da biblioteca. Brais, que debuxou este boneco, asocia a biblioteca con tres palabras: «silencio, libros, xadrez». No imaxinario infantil e xuvenil, os non-libros cobran cada vez máis importancia, como se verá nos seguintes apartados.

Hai 20 debuxos que inclúen andeis sen libros. Cabe sinalar que a imaxe dos estantes baleiros é frecuente en distintas películas de ciencia ficción recentes, como *X-Men* e *Capitán América*, onde

simbolizan o abandono da investigación científica (Pyne, 2016, p. 76). En 2013 inaugurouse unha biblioteca dixital en San Antonio, Texas (USA), na que nos estantes non hai libros senón centos de tabletas electrónicas, semellantes ás tendas de dispositivos dixitais (ídem, p. 102). Pode verse un exemplo desta forma de representar a biblioteca escolar no debuxo de Raúl, estudante de 14 anos, quen titula ao seu debuxo «Creamos no sobreiral» e describe a biblioteca coas palabras «acolledora, útil, completa».

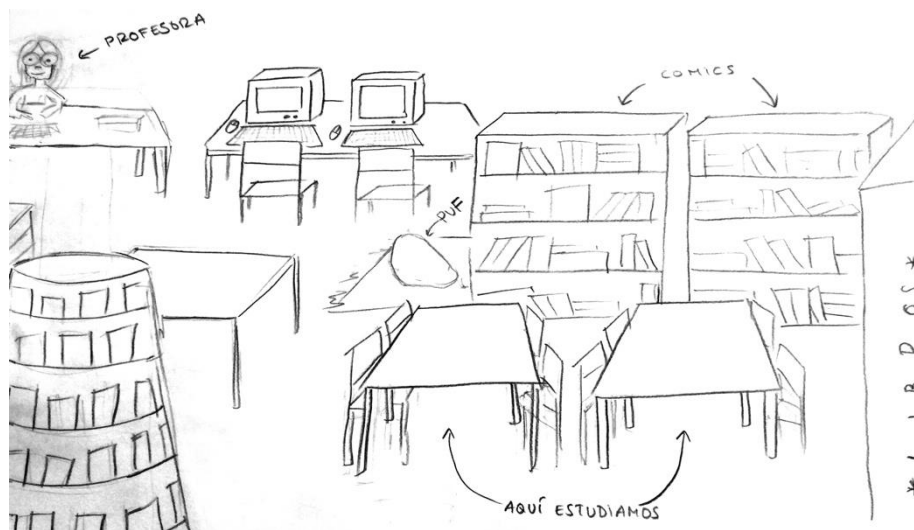


Imaxe 5. Raúl, 14 anos

A biblioteca como espazo de interaccións específicas arredor dos libros

Entre aqueles debuxos que privilexian a presenza de andeis e libros nas bibliotecas, destacan algunhas representacións que inclúen esquemas nos que combinan imaxes e palabras, e que detallan as actividades que se realizan na biblioteca.

Na imaxe 6, producida por un estudante de terceiro da ESO que non consignou o nome nin o título, inclúense sinalizacións ou lendas por escrito: «profesora», «puf», «cómic», «aquí estudamos». A biblioteca é representada como un lugar onde se traballa e se le, aínda que a identificación dos libros baixo a rúbrica dos cómic indica tamén unha apertura cara a lecturas menos tradicionais no canon escolar.



Imaxe 6. Sen nome, 3.º ESO

Noutro caso descríbese con precisión o ciclo do préstamo dos libros. Na imaxe 7, un estudante de 11 anos realiza un esquema completo do ciclo de préstamos dos libros. É moi interesante que, ante a consigna de realizar un debuxo, este estudante propón un diagrama abstracto que inclúe regras explícitas (auriculares obrigatorios para os ordenadores) xunto con outras indicacións que son construídas por el (por exemplo, ludoteca en fronte da saída).



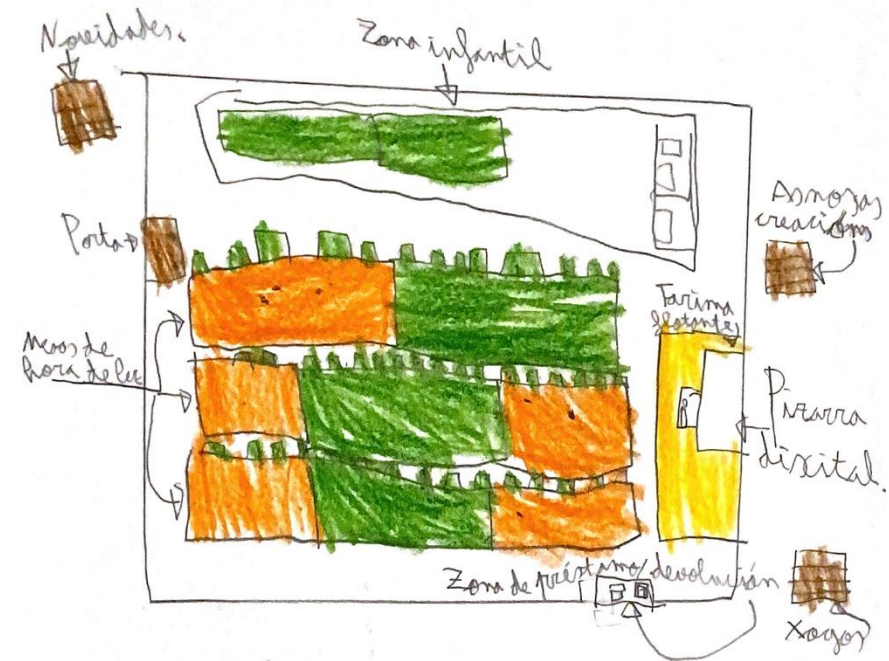
Imaxe 7. Alexandre, 11 anos

En ambas as representacións, realizadas por alumnado de idades diferentes, pode verse unha familiaridade coa súa maneira específica de catalogar e organizar o traballo cos libros.

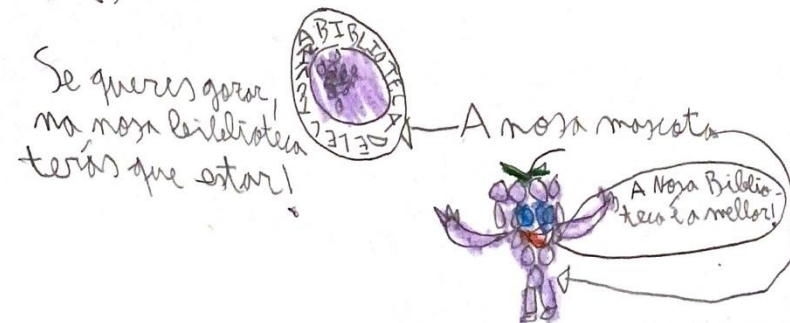
A multibiblioteca

En forma consistente coas políticas públicas e os discursos pedagóxicos da nova concepción da biblioteca, moitos debuxos infantís representan a biblioteca como un espazo de múltiples actividades que inclúen, pero tamén exceden, as actividades cos libros.

Véxase, por exemplo, o diagrama de Ferrán, un alumno de 11 anos. O debuxo inclúe, como as imaxes 6 e 7, un conxunto de sinalizacións e lendas que expresan as distintas actividades que se fan na biblioteca escolar: zona infantil, novidades, xogos, zona de préstamos/devolución, as nosas creacións, encerado dixital, tarima flotante, porta, mesas de Hora de ler. Ferrán titulou o seu debuxo «Así é a nosa biblioteca» e incluíu un debuxo da mascota, así como unha lenda que parece tomar préstamos da publicidade: «se queres gozar, na nosa biblioteca terás que estar!». Ferrán describiu a biblioteca con tres termos: «divertida, entretida e interesante».

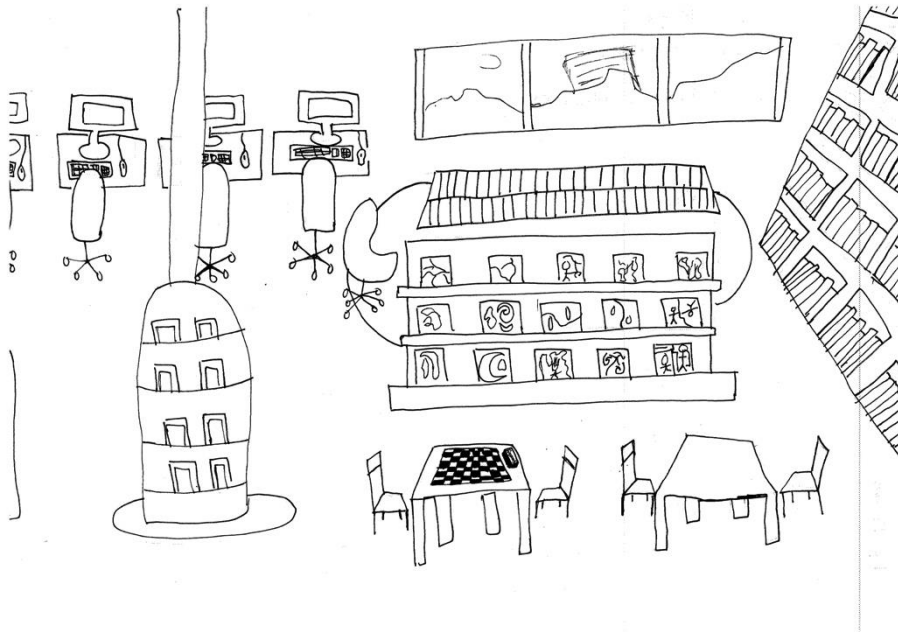


ASÍ É A NOSA BIBLIOTECA



Imaxe 8. Ferrán, 11 anos

As imaxes 9 e 10 son de dous estudantes de terceiro da ESO. Comparten a técnica (tinta negra) e a perspectiva (frontal desde arriba); pero destacan elementos distintos. Na imaxe 9ponse de relevo unha mesa de xadrez. Destaca tamén un carrusel de novidades e os ordenadores no fondo.



Imaxe 9. Sen nome, 3.º ESO

A imaxe 10, en cambio, mostra un conxunto de actividades entre as que sobresaen os estantes con libros, categorizados segundo linguas e xéneros. Pode verse tamén unha sección dedicada ao cine e outra ás revistas e anime. Obsérvanse espazos diferenciados na biblioteca,

con ordenadores, mesas de traballo, e unha sección que parece ser a da persoa responsable da biblioteca.



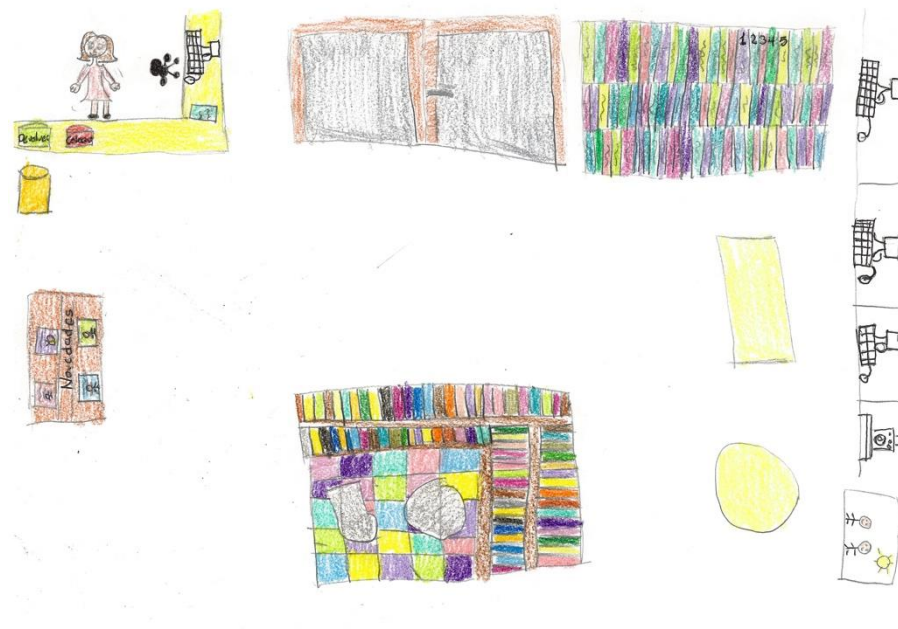
Imaxe 10. Sen nome, 3.º ESO

As imaxes 11 e 12 veñen do mesmo centro e son de nenos de quinto de educación primaria. As dúas imaxes teñen cor, pero a tonalidade é diferente. A imaxe 11 mostra os espazos diversos dos que se compón a biblioteca: os ordenadores, as librerías e o encerado interactivo. Na marxe inferior dereita vese unha nena lendo sentada nunha alfombra, e na marxe superior dereita móstrase un neno interactuando cun encerado. No centro superior vese unha nena lendo e un neno traballando nun ordenador. A escena é de múltiples actividades en simultáneo.



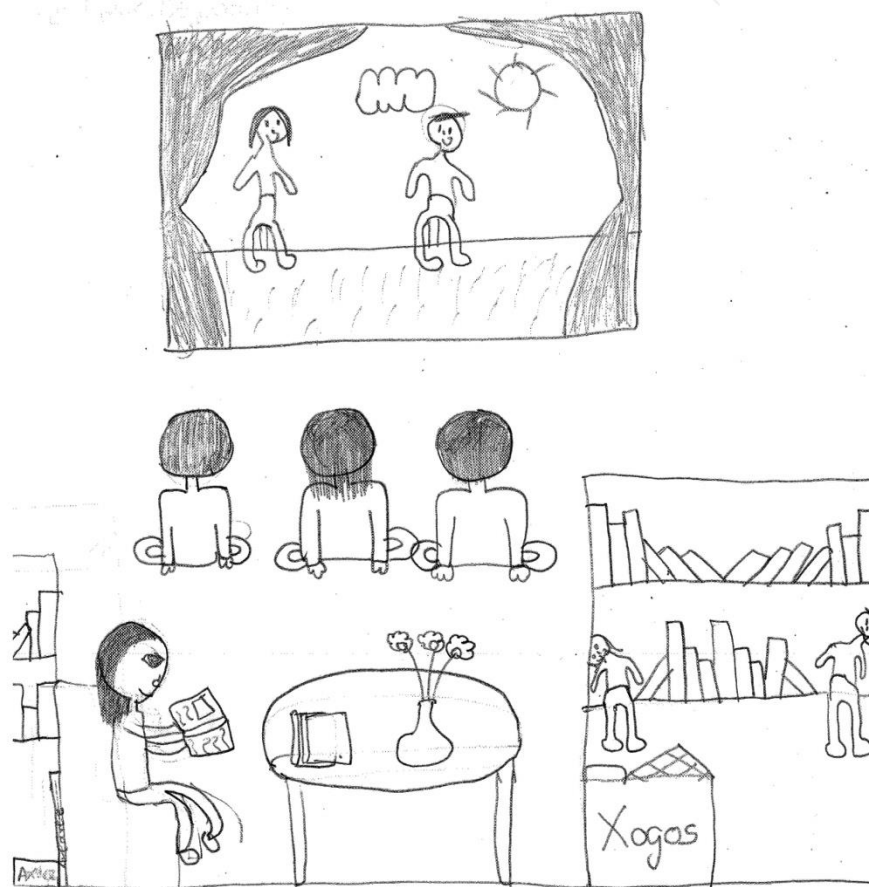
Imaxe 11. Andrea, 10 anos

Na imaxe 12, do mesmo centro escolar, a perspectiva é aérea (algo que se retoma máis adiante). A única figura humana representada é a responsable da biblioteca. Vese un espazo de lectura cunha alfombra colorida e a sección dos ordenadores na marxe dereita.



Imaxe 12. Uxia, 10 anos.

O debuxo de Candela (12 anos) ten o título de «Espazo libre» e contén de maneira moi clara a combinación de lectura e xogo que se propón na multibiblioteca (imaxe 13). Pode verse no primeiro plano unha nena lendo xunto a unha mesa cun floreira, e tres nenos mirando unha representación (pode ser unha pantalla ou un teatro de monicreques). Na biblioteca aparece un caixón de xogos, así como uns bonecos xunto aos libros.



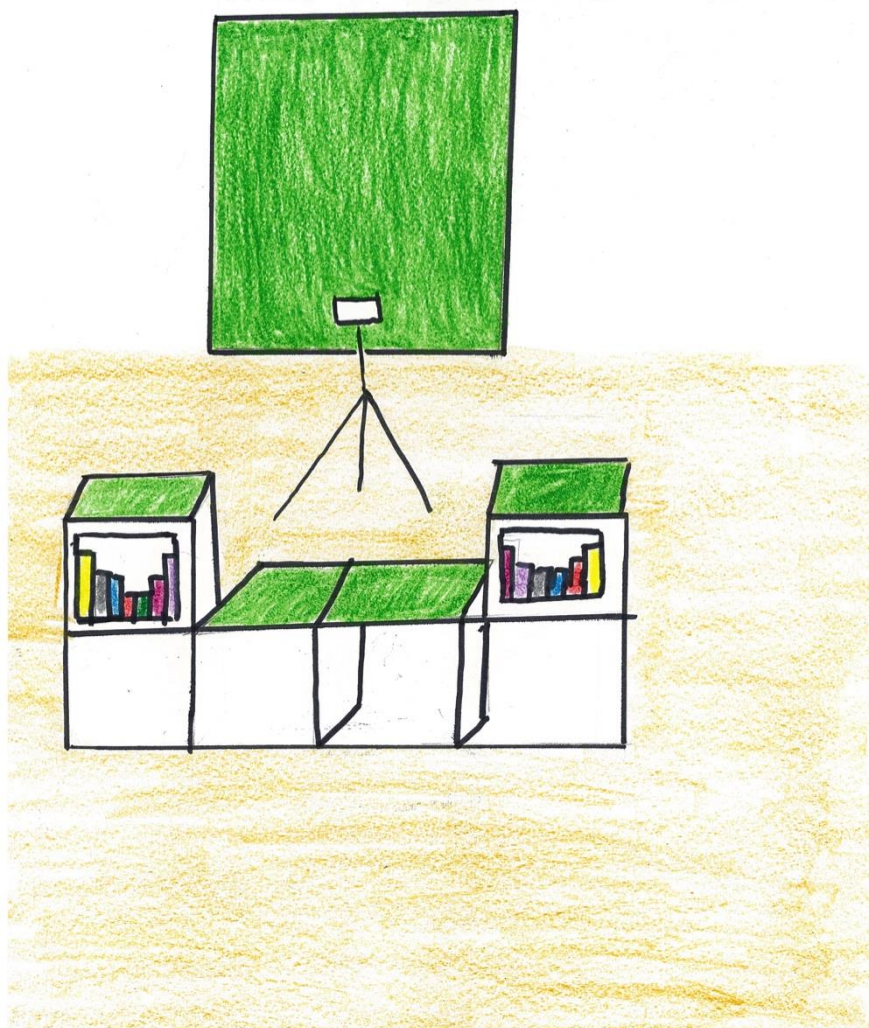
Imaxe 13. Candela, 12 anos

Outro debuxo interesante é o de Daniel, estudante de 14 anos. Daniel representa a biblioteca desde a radioteca (título do seu debuxo), e descríbena como «claridade, acolledora, divertida».



Imaxe 14. Daniel, 14 anos

Finalmente, Irene, de 14 anos, titula o seu debuxo «A asemblea». Chama a atención que non hai figuras humanas neste encontro. O centro da imaxe ocúpao a pantalla, pero os estantes —con algúns poucos libros— están na fronte. Irene define á biblioteca con tres termos: «orixinal, cómoda, nova».



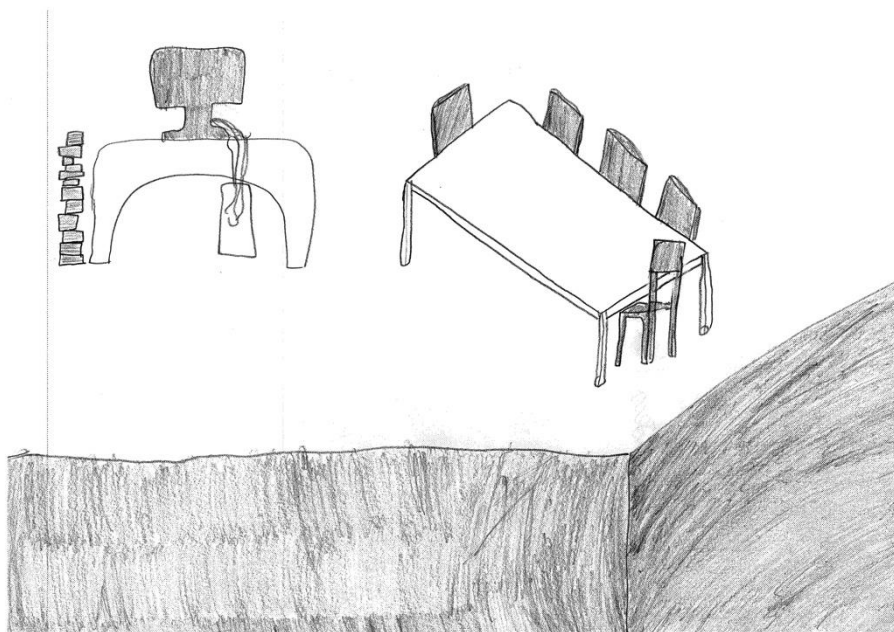
Imaxe 15. Irene, 14 anos, «A asemblea»

En resumo, a multibiblioteca aparece como un espazo onde conviven distintos artefactos —análogos e dixitais—, onde se poden diferenciar espazos diversos e onde os corpos poden relaxarse e sentirse cómodos. Hai mencións á radio, ás proxeccións en pantallas, aos xogos e ás coleccións multimedia. Se comparamos estas representacións coa do neno da escola madrileña de 1927 que vimos na imaxe 1, apreciamos unha diferenza clara respecto do que se consigna como parte do corazón da biblioteca escolar.

A biblioteca como espazo dixital

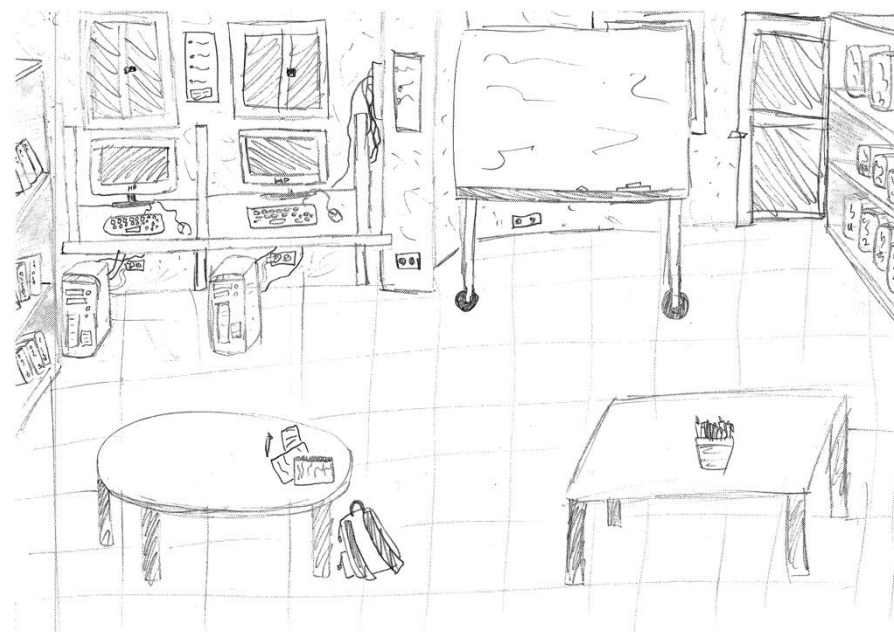
En 90 dos 156 debuxos aparecen ordenadores. Seleccionamos tres debuxos que os representan dentro de ecosistemas que mostran distintos artefactos e que os colocan en posicións diferentes.

Inácio, de 15 anos e alumno dun centro non PLAMBE, realiza un debuxo moi interesante visualmente polo uso de distintos planos e o sombreado. Os libros aparecen de maneira marxinal, á beira dunha mesa cun ordenador. Os estantes vense de costas. As tres palabras con que define á biblioteca son «ruído, xadrez, distracción».



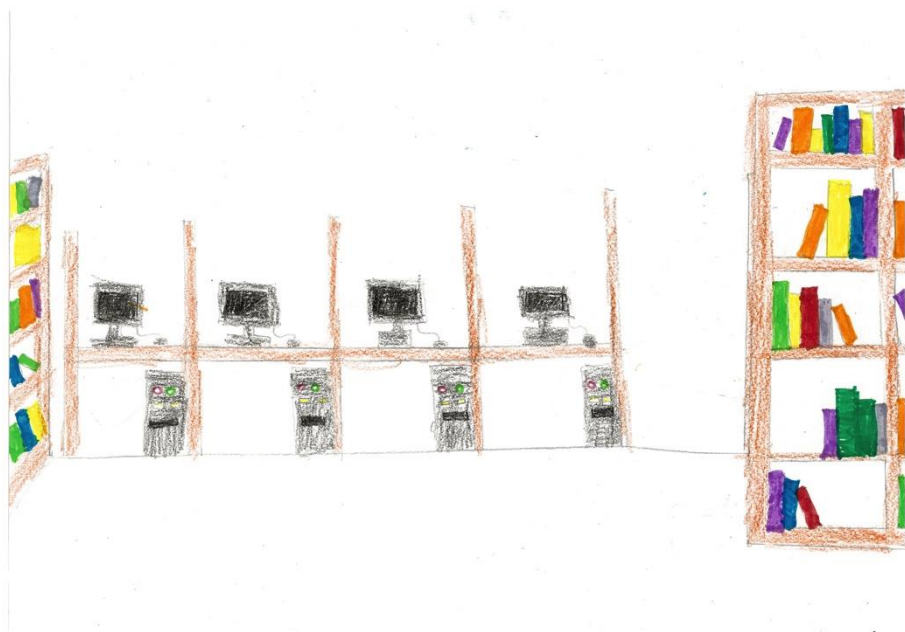
Imaxe 16. Inácio, 15 anos

Na seguinte imaxe pódense ver os ordenadores debaixo das ventás, debuxados con gran detalle. Os ordenadores conviven cun encerado, andeis, libros, enchufes e unha mochila. Os libros están nos costados da escena, en cuxo centro se sitúan o encerado e os ordenadores. É significativo que, a pesar da especificación con que se debuxan moitos artefactos, non se inclúe ningunha cadeira.



Imaxe 17. Dani, 16 anos

Finalmente, a terceira imaxe, de Sara (quinto de educación primaria, sen datos sobre a idade), mostra os ordenadores nun lugar visualmente central. Novamente non aparecen cadeiras. É relevante sinalar que as imaxes 17 e 18 son do mesmo centro, pero, con todo, a representación varía: cada estudante toma unha posición propia fronte ao espazo e destaca elementos diferentes.



Imaxe 18. Sara (5.º de educación primaria)

Como síntese, pode destacarse que en case o 60 % dos debuxos aparecen ordenadores como parte dos artefactos da biblioteca, o que fala da crecente centralidade das actividades dixitais neste ámbito. Con todo, e en consonancia co que se puido observar nas respostas aos cuestionarios por parte dos estudantes, esta presenza dos dispositivos dixitais é vista como coexistente e complementaria ao traballo cos libros impresos.

A biblioteca como espazo de traballo

Nos debuxos dos estudantes, as mesas de traballo e as cadeiras teñen unha gran dominancia, ao tempo que son un dos artefactos máis representados. As mesas e libros sitúanse no centro da escena en moitas das representacións visuais, como pode verse no colorido deseño de Laura (11 anos). Laura titulou o seu debuxo «Unha biblioteca familiar» e describiuna con tres termos: «divertida, interesante e aprendo moito».



Imaxe 19. Laura, 11 anos

O debuxo de Marcela (15 anos) coloca os libros no centro do título, pero as mesas e o encerado son os artefactos que están en primeiro plano. Nunha mesa hai un libro e noutra un ordenador. Nos andeis pódense ver películas, CD e xogos.



Imaxe 20. Marcela, 15 anos

Finalmente, no debuxo doutro neno, de 11 anos, as mesas de traballo están en primeiro plano e os libros ocupan un lugar subsidiario na organización do espazo, arriba á esquerda. César describe a biblioteca con estas palabras: «Non é interesante, pero podes pasar un bo momento».



Imaxe 21. César, 11 anos

Cabe destacar que boa parte das mesas representadas son para o traballo colectivo, pero tamén se debuxan mesas onde senta un estudante ou se apoian libros ou outros obxectos.

A biblioteca como espazo de encontro

Xunto coa idea de traballo —en xeral grupal—, pódese sinalar a representación da biblioteca como espazo de encontro. En moitos dos debuxos salientase o carácter cálido e acolledor das bibliotecas. É significativo que esta calidez se transmite mesmo cando non se inclúen figuras humanas. Eliximos dúas representacións que, pola súa cor e disposición, poñen no centro a invitación ao encontro que propoñen as bibliotecas escolares.

O primeiro debuxo foi realizado por un neno de 11 anos. Nel poden observarse dúas portas abertas que deixan ver unha biblioteca colorida, ventás, un carriño con novidades e unha porción dunha cadeira de brazos turquesa. A imaxe é unha invitación para entrar (que pode contrastarse coa imaxe 1, librería pechada).



Imaxe 22. Martín, 11 anos

Na seguinte imaxe, do mesmo centro escolar, as cadeiras de brazos ocupan o centro da escena. É unha imaxe de cores e liñas tenues, pero as cadeiras de brazos teñen unha maior definición. Como pode verse, na imaxe hai varios estantes baleiros.



Imaxe 23. Eva, 10 anos

Os protagonistas humanos da biblioteca: de quen é a biblioteca?

Como se sinalou inicialmente, dos 156 debuxos, menos dun terzo (49) inclúen figuras humanas. Seleccionamos catro debuxos que mostran distintas perspectivas sobre a presenza e protagonismo dos distintos actores educativos na biblioteca escolar.

Na imaxe seguinte, Pablo, de 12 anos, debúxase a si mesmo no seu rol de biblioaxudante. É unha imaxe chea de cor e de actividade, onde poden verse nenos xogando e buscando libros, e en distintas zonas da biblioteca. O neno colócase no centro da escena, cun sorriso. Pablo asocia a biblioteca con tres termos: «divertida, bonita e ordenada».



Imaxe 24. Pablo, 12 anos, «Eu de biblioaxudante»

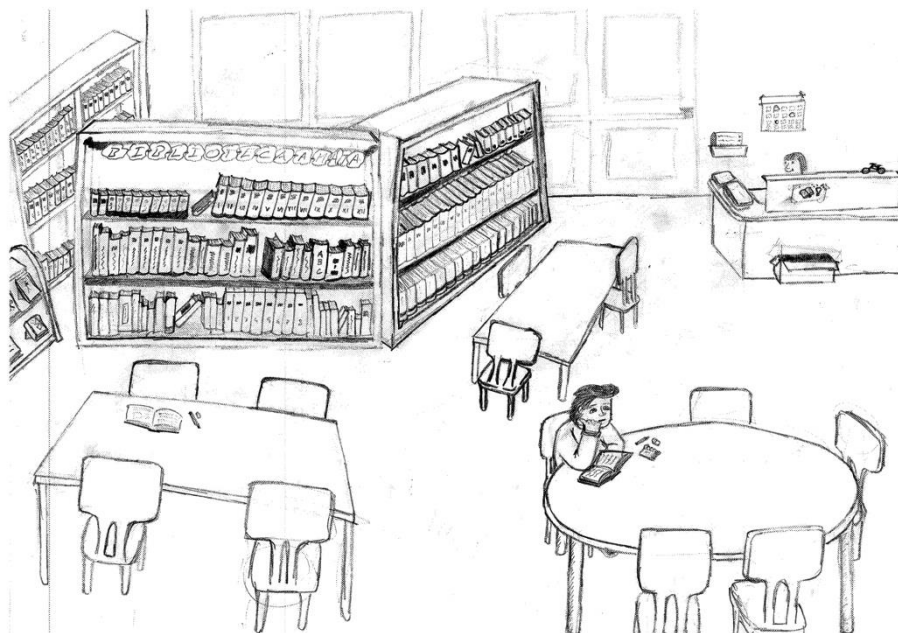
Na imaxe seguinte (25), un neno de 14 anos débúxase tamén no centro da escena, cun libro ou cómic na man. Hai unha sorte de pantalla onde se ve o nome «Naruto» (un anime). Da figura infantil sae calor e na súa cara tamén un sorriso.



Imaxe 25. André, 14 anos

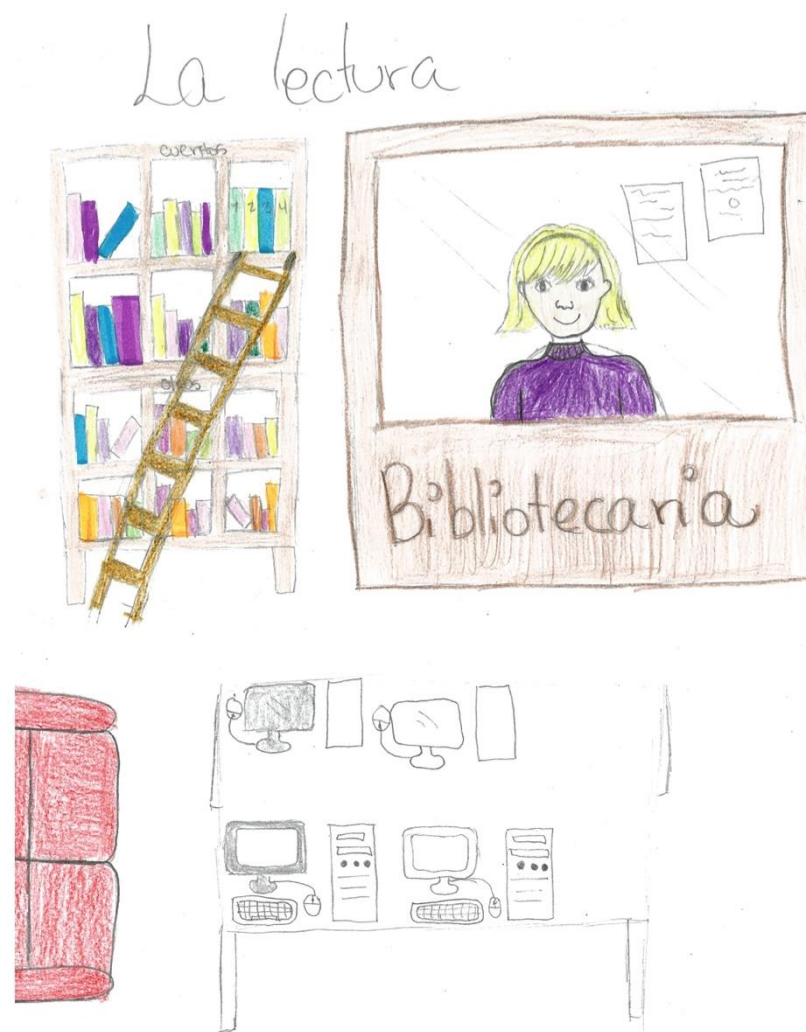
Sumamos a estas imaxes dous debuxos máis que achegan outras perspectivas sobre a vida da biblioteca. Alejandro, de 15 anos, titula o seu debuxo «Centro de actividades». A imaxe, sen cor, ten unha gran cantidade de detalles. A biblioteca está chea de libros e as mesas de traballo teñen unha presenza dominante na imaxe. Non aparecen ordenadores. Vese a responsable da biblioteca no seu lugar. Os termos con que identifica a biblioteca son: «barullo, estudo, lectura». Con todo, a imaxe non transmite unha sensación de ruído. Un elemento que chama a atención é a soidade do

estudante que le o libro, xunto ao que se ven algúns outros obxectos (lapis, unha folla ou caderno, quizais unha goma de borrar).



Imaxe 26. Alejandro, 15 anos, Centro de actividades

Na última imaxe vese outra protagonista: a bibliotecaria. Debuxada por unha nena de 11 anos, a imaxe dálle gran centralidade á responsable da biblioteca, que aparece sorrindo. O debuxo titúlase «A lectura», e os termos con que o asocia son «libros, imaxinación, grande».

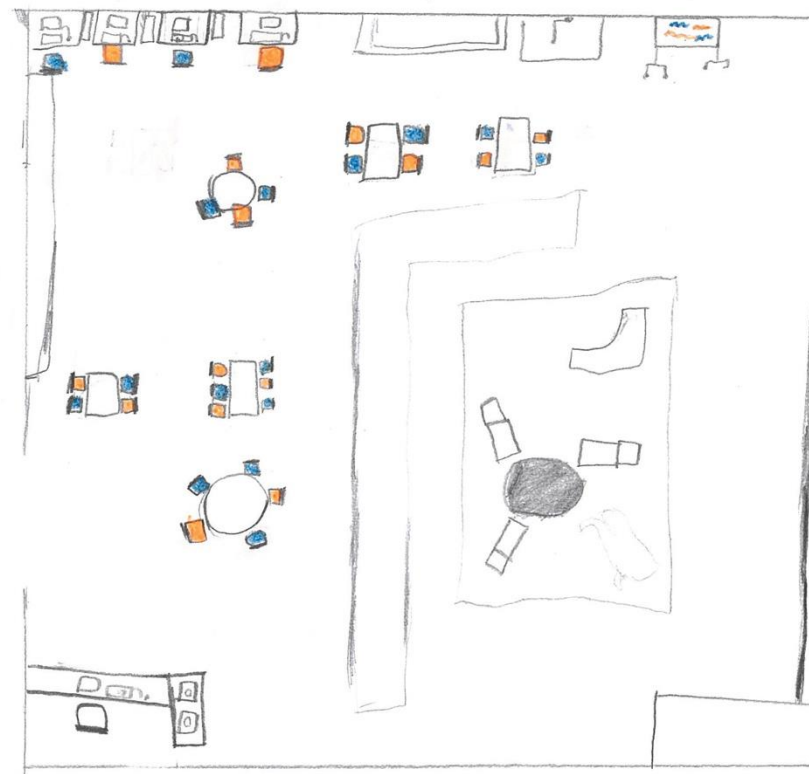


Imaxe 27. Isabella, 11 anos

A visualidade dos debuxos: a vista aérea ou do plano

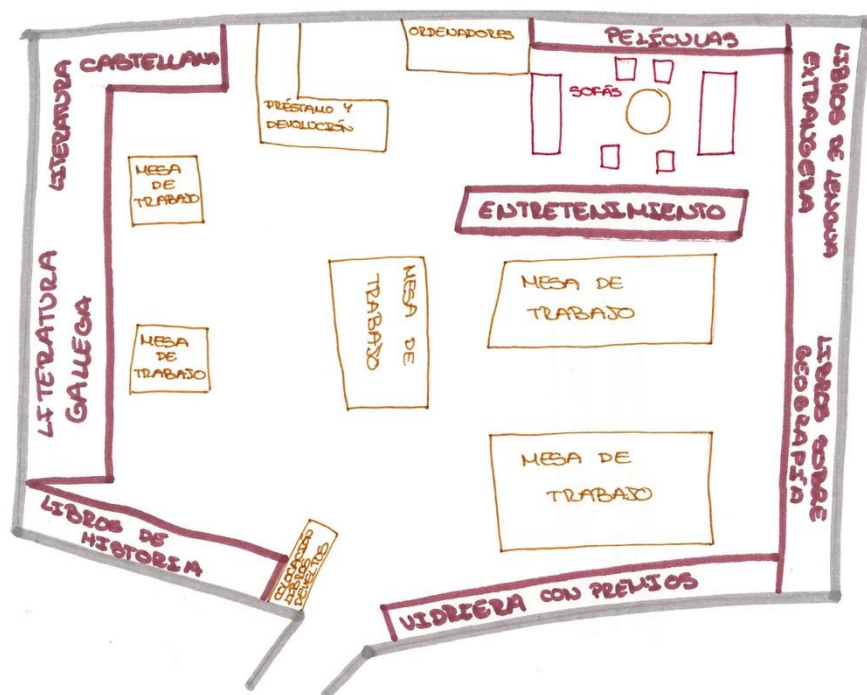
Cal é o punto de vista desde o que se debuxan as imaxes? Como se viu, a maior parte dos debuxos adoptan unha posición frontal, en ocasións desde unha vista superior á escena que permite captar distintos detalles, como nas imaxes 9, 10, 24 e 26.

Hai 20 debuxos que toman unha posición desde arriba ou vista aérea, como puido observarse nas imaxes 11 e 12. Cabería indagar os vínculos desta perspectiva coa tecnoloxía do dron, cada vez máis utilizada nas producións audiovisuais e nos videoxogos, e da visualidade que se dá por sentada, baseada no desenvolvemento da vista aérea que naceu entretecida coa historia da industria aeronáutica, a administración colonial e as guerras do século XX (Haffner, 2013). Un exemplo desta forma de representación é o debuxo de Samuel, estudante de 15 anos, que titula a súa imaxe «Biblioteca desde arriba».



Imaxe 28. Samuel, 15 anos

En 15 debuxos poden verse esquemas ou planos que falan tamén da difusión da representación arquitectónica. Pode verse como exemplo a imaxe 29, producida por un estudante de terceiro da ESO. Esta imaxe mostra unha representación abstracta do espazo, asociada ás funcións e usos da biblioteca escolar, así como aos artefactos presentes nela.



Imaxe 29. Sen nome, 3.º da ESO

É significativo contrastar estas imaxes coas dispoñibles doutras épocas, particularmente da década de 1930 en España. Distintos estudos sobre os debuxos infantís durante a Guerra Civil non describen ningunha imaxe cunha vista aérea nin tampouco planos (véxase Gallardo, 2019; Valero Gómez, 2019; Padrós *et al*, 2015). A «visualidade do dron» parece ser un trazo desta época, que falan dun modo de ver o mundo —desde arriba e a distancia— que formula novas preguntas éticas e epistemolóxicas (Mirzoeff, 2017).

A biblioteca como espazo silencioso

Por último, presentaremos tres imaxes que falan do silencio e a exclusión presentes nas bibliotecas escolares. Son as únicas imaxes de carácter abertamente crítico que atopamos no corpus de 156 debuxos.

As imaxes 30 e 31 foron producidas no mesmo centro, por un estudante da ESO e outro de educación primaria. Os dous mencionan a obriga de estar silenciosos na biblioteca e esbozan unha rebelión fronte a ese imperativo. Respecto diso, é interesante sinalar que a palabra silencio (e a súa familia: silenciosa, silencioso) aparece no 17 % dos debuxos de centros PLAMBE e no 45 % dos centros non PLAMBE.

A imaxe 30, debuxada por un estudante de cuarto da ESO dun centro PLAMBE, titúlase «Ansia de silencio» e presenta unha escena entre o responsable ou profesor e un estudante que se queixa. Nótese a combinación de planos (frontal, desde arriba) na imaxe, así como o uso da cor en certas áreas que se queren destacar narrativamente.



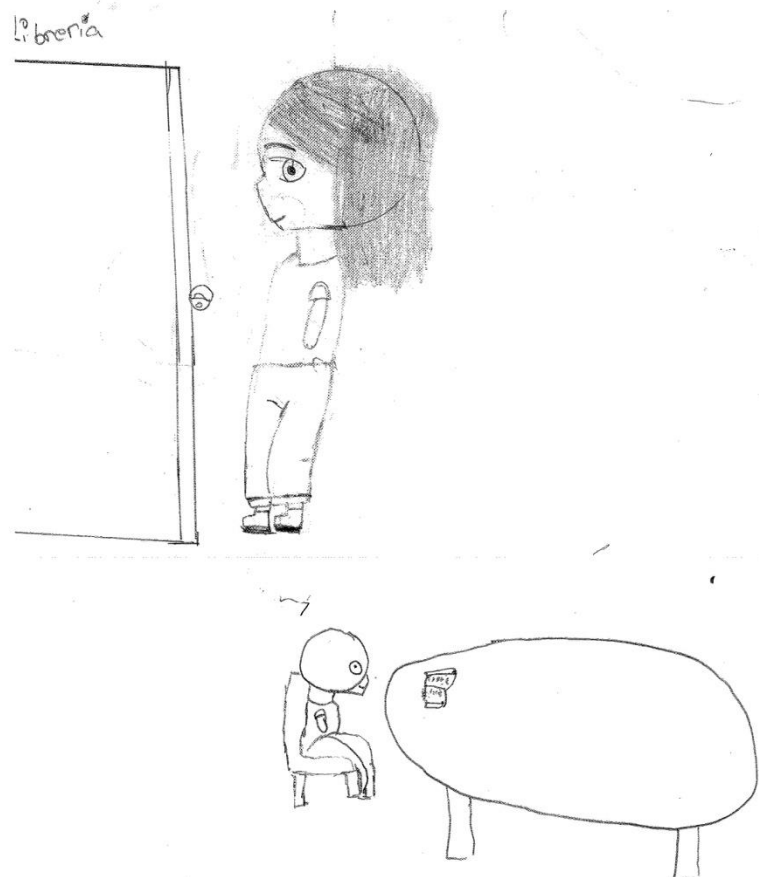
Imaxe 30. David, 15 anos

A imaxe 31, pola súa banda, foi producida por un estudante de 10 anos do mesmo centro. A entrada da biblioteca está poboada de letreiros que piden silencio en distintas linguas e variantes: *ey*, *why*, *vos*, *shut up*. É unha imaxe rica en significados, co director custodiando a entrada e os estudantado dentro da biblioteca mirando, sen sorrir, cara a fóra da entrada.



Imaxe 31. Isaac, 10 anos

A última imaxe é aínda máis explícita na súa vertente crítica. Debuxouna unha nena de 13 anos, alumna dun centro que non está no PLAMBE. Nesta imaxe hai unha nena fronte a unha porta pechada. Na parte inferior da imaxe vese unha criatura (quizais un paxaro?) mirando unha mesa, coa cabeza baixa, fronte a un libro aberto. Chama a atención en que esta é a única imaxe dos centros non PLAMBE en que aparece unha porta, pero non é unha invitación para entrar senón máis ben un símbolo do quedar fóra. O debuxo titúlase «Librería pechada», pero as palabras que elixe para falar da biblioteca van noutra dirección: «libros, imaxinación, tranquilidade».



Imaxe 32. Luz, 13 anos

Estas imaxes, aínda que non son as máis comúns, deixan formuladas preguntas sobre como opera a demanda de silencio nas bibliotecas escolares. Tamén suscitan interrogantes sobre a experiencia daqueles que, como a nena de 13 anos que produciu a última imaxe, se senten excluídos e en soidade fronte aos libros.

A modo de peche

O percorrido polos debuxos infantís permite aproximarse ás perspectivas infantís sobre a biblioteca escolar. Pode verse nestas representacións visuais a presenza de distintos artefactos, algúns deles parte do mobiliario tradicional das bibliotecas e outros de factura e difusión máis recente. As bibliotecas seguen sendo representadas como poboadas de libros e andeis. En moitos debuxos apréciase como os nenos e mozos aprenden unha certa orde do mundo letrado a través das categorías das linguas e os xéneros con que se catalogan os libros. Tamén poden mostrar que comprenden a organización da biblioteca, as súas actividades e as súas formas de xestionar os libros. Pouco máis do 10 % dos debuxos representa andeis ou librerías baleiros de libros, unha imaxe que probablemente non proveña da experiencia concreta das bibliotecas escolares que coñecen (todas as cales teñen coleccións abundantes de libros), senón que retoma imaxes dispoñibles na cultura mediática.

Nos debuxos tamén aparecen dispositivos dixitais, pantallas, xogos, cómics e películas, que sinalan a ampliación das coleccións, así como dos soportes nos que circulan os materiais da cultura que se atesouran nestes ámbitos. Vaise impondo a imaxe da multibiblioteca, isto é, dunha biblioteca que contén espazos e actividades diversas. É frecuente a representación da biblioteca a través da simultaneidade de dispositivos e soportes diferentes, cos seus recunchos para ler, o espazo da radio, os ordenadores e a ludoteca.

Tamén poden observarse outras novidades. Nas representacións, a biblioteca non é soamente unha colección de libros senón un lugar que convida a operar con distintos obxectos da cultura, a lellos, tomar notas, investigar e crear, como se sinala nas palabras coas

que se describen as bibliotecas. Hai unha centralidade do traballo escolar, testemuñado polas mesas e cadeiras que teñen unha frecuencia próxima aos estantes e librerías.

Un aspecto destacado nos debuxos é a importancia da biblioteca como espazo de encontro. Nos centros PLAMBE valórase moito a comodidade, a relaxación e a estética da biblioteca: a presenza de alfombras, pufs, cadeiras de brazos e plantas así o mostran. Nos debuxos dos estudantes destes centros, ventás e portas figuran de maneira prominente. A importancia do espazo e o clima que crea pode observarse tamén na menor presenza de figuras humanas nestes debuxos. Ao contrario, nos centros non PLAMBE as persoas cobran máis relevancia, quizais porque a disposición do espazo e o mobiliario son menos destacables.

A perspectiva desde a que se debuxa as bibliotecas é outra novidade con respecto a debuxos infantís anteriores. Aínda que a maioría das representacións adoptan unha vista frontal, lixeiramente superior á escena que se retrata, son moitos os debuxos que presentan vistas desde arriba, xa sexa como planos ou esquemas abstractos ou como vistas que poderían facerse desde drones. Cremos que esta visualidade ten que ver cos cambios nas perspectivas desde as que se ve o mundo, que se vinculan ás novas tecnoloxías e formas de mirar que se impuxeron nas últimas décadas (Mirzoeff, 2017).

É xusto deixarlle a última «palabra» a unha imaxe debuxada por unha nena de 10 anos. Uxía, estudante de quinto de educación primaria, non lle puxo título ao seu debuxo pero describiu a súa biblioteca como «enxeñosa, tranquila, espectacular». É un debuxo

que contén varias perspectivas (desde arriba, frontais, oblicuas) e que mostra a enorme riqueza que ela atopa neste ámbito. Esta riqueza non sería posible se non mediasen programas que permitiron fortalecer a biblioteca e dotala tanto de equipamento como de pedagogías que convidan a ocupala para aprender sobre o mundo e crear outros novos.



Imaxe 33. Uxía, 10 anos

A group of people's hands are reaching towards a world map on a table. The hands are of various skin tones and are positioned around the map, suggesting a collaborative or global effort. The background is a dark, muted teal color with a lighter teal circular graphic element on the right side.

En e entre bibliotecas: estudo de casos

Deseño metodolóxico

O terceiro eixe da investigación constitúe un estudo de casos múltiple cun enfoque cualitativo. O obxectivo foi achegarnos ás situacións cotiás dándolles voz aos seus protagonistas para entender os procesos de transformación que se están levando a cabo nas bibliotecas escolares (McLeod, J. & Thompson, R., 2009). Esta perspectiva de tipo etnográfico, baseada na relevancia de cada caso particular, está comprometida coa detección, a análise e a propagación de prácticas que exemplifican procesos (Bartlett, 2017; Hammersley, 2013; Rockwell, 2009). Queríamos comprender os cambios na súa complexidade mediante unha mirada, no posible, desde dentro. Os casos seleccionados sono porque se considera que serven para responder os obxectivos do estudo. Neste sentido, interesou tanto un achegamento temático (identificar logros e dificultades en distintos ámbitos) como diacrónico (coñecer traxectorias e evolucións). A perspectiva adoptada implicou un deseño aberto e flexible, que dá cabida a eventos, informantes ou outro tipo de situacións que puidesen xurdir na estancia nos centros e que merecesen ser integrados en función dos obxectivos da investigación.

O estudo estivo guiado por dous obxectivos:

- Entender os procesos de transformación das bibliotecas escolares arredor do modelo de multibiblioteca desde distintas ópticas: as dinámicas e interaccións que se mobilizan, a construción material e a organización, os vínculos e afectos, o funcionamento en rede, as traxectorias de transformación e a discusión sobre o modelo mesmo de biblioteca que se persegue.
- Analizar os impactos das políticas públicas nos procesos emprendidos polas bibliotecas, especificamente, en canto aos programas da Asesoría de Bibliotecas Escolares.

En cada centro educativo contouse coa participación de todos os actores escolares que puidesen dar conta, desde as súas diversas perspectivas, dos procesos seguidos nas bibliotecas.

INFORMANTES DA INVESTIGACIÓN

Responsable da biblioteca de cada centro, nalgúns casos, acompañado polo equipo de biblioteca.

Director ou directora do centro.

Catro ou cinco persoas do equipo docente de cada centro.

De cinco a oito estudantes de cada un dos centros investigados.

Estudantes egresados ou exalumnos.

De cinco a sete nais, pais ou titores por cada escola.

Outras persoas clave para o estudo: profesorado xubilado, colaboradores, responsables da biblioteca municipal etc.

Cadro 76. Informantes considerados no estudo de casos

As técnicas empregadas foron:

- **Caderno de campo.** Anotacións diarias con observacións relevantes para os obxectivos de investigación.
- **Entrevistas en profundidade** á persoa responsable da biblioteca, ao director ou directora, a estudantado egresado e a outras persoas de interese.
- **Grupos focais** co equipo docente, con estudantes e con familias.
- **Observación participante** na biblioteca, nas aulas e noutros espazos. Propúxose a observación do espazo e de

dinámicas concretas que tiveron lugar na biblioteca durante a estancia.

- **Fotografías** da biblioteca e doutros espazos (taboleiros, corredores, recunchos de aula, zonas de lectura, talleres...) nos que a biblioteca ten presenza.
- **Análise de documentos** tales como o plan de traballo da biblioteca, a documentación de difusión e comunicación, a memoria do PLAMBE e os datos do cuestionario anual PLAMBE.
- **Análise web**, blog e/ou redes sociais.

A estancia nas escolas aproveitouse para aplicar dúas técnicas que complementaron a recollida de datos do estudo de imaxinarios arredor da biblioteca escolar (presentado previamente neste informe). En concreto, recompiláronse as narrativas escritas de docentes (escenas evocadas por profesores, polo menos oito de cada centro educativo) e as representacións visuais de estudantes (nun grupo por centro educativo do último curso de educación primaria e dos dous últimos cursos de ESO).

Selección de casos de estudo

Para a realización do estudo de casos seleccionáronse oito centros (véxase o anexo 4). A selección dos centros baseouse nunha mostra teórica intencional, o que permitiu incorporar casos característicos dunha poboación segundo o criterio do equipo de investigación. Os casos foron seleccionados sobre a base das expectativas sobre o contido informativo que podían proporcionar en función dos obxectivos do estudo. Con iso pretendíase maximizar a utilidade da información con pequenas mostras e casos únicos.

Os criterios empregados para a selección dos casos de estudo foron:

- Pertenza ou non ao PLAMBE.
- Tipo de centro, tomando como referencia os trece tipos do sistema educativo galego.
- Tamaño da localidade (grande/pequena).
- Antigüidade no Programa de bibliotecas escolares (menos de cinco anos, entre cinco e dez anos e máis de dez anos)
- Perfil do centro en canto á súa participación ou non en programas específicos como Hora de ler, Clubs de lectura, E-LBE, Mochilas e Maletas viaxeiras, Traballo por proxectos, Biblioteca creativa, radio, Biblioteca solidaria e Biblioteca inclusiva.

A distribución de centros respondeu aos criterios expresados no cadro seguinte. A partir desta matriz, seleccionouse a lista final de centros.

CENTRO			POB. GRANDE	NON POB. GRANDE	>10 ANOS	5-9 ANOS	<5 ANOS	HORA DE LER/CLUB LECTURA	E-LBE2	MOCHILA/MALETA	TRABALLO PROXECTOS	BIBLIOTECA CREATIVA	RADIO	BIBLIOTECA INCLUSIVA	BIBLIOTECA SOLIDARIA
PLAMBE	CEIP	Milladoiro	Malpica		Si	Si		Si	Si	Si	Si	Si	Si		
	IES	Valadares	Vigo	Si			Si	Si			Si		Si		
	IES	Rafael Dieste	A Coruña	Si		Si		Si					Si		
	CPI	Manuel Suárez Marquier	O Rosal		Si	Si		Si	Si	Si	Si	Si	Si		Si
	CEIP	Virxe do Carme	Sober		Si	Si		Si		Si	Si	Si	Si		Si
	CRA	Culleredo	Culleredo	Si			Si	Si		Si	Si	Si			
Non PLAMBE	CEIP	San Pedro de Visma	A Coruña	Si											
	CPI	Moraña	Moraña		Si										

Cadro 77. Criterios de selección da mostra do estudo de casos e selección definitiva

- CEIP Centro de educación infantil e primaria
- IES Instituto de educación secundaria
- CRA Colexio rural agrupado
- CPI Colexio público integrado

Debido ao período de confinamento derivado da pandemia pola covid-19, non se puido completar o traballo en campo en dous dos centros seleccionados (CEIP Milladoiro e CRA Culleredo), pero tratouse de reconstruír por medio de instrumentos en liña.

Equipo e organización do traballo en campo

O equipo de traballo en campo estivo composto por seis persoas, organizadas en grupos de dous. Dous dos grupos visitaron tres centros educativos e un grupo visitou dous centros. A formación do equipo de traballo en campo correu a cargo do equipo de investigación, de forma presencial, e centrouse na revisión conceptual e metodolóxica do deseño metodolóxico, así como unha análise exhaustiva e simulacións arredor da aplicación dos instrumentos: guións de entrevista, guións de grupos focais e guións de observación.

As estancias nos centros foron dunha semana e, antes dese período, houbo unha visita para presentar o proxecto. Optouse por unha única estancia intensiva durante cinco días seguidos porque facilitaba a inmersión, permitía unha organización máis eficiente do equipo, facía máis fácil conseguir certa familiaridade coa escola e que se aceptase a persoas externas, e dispoñíase de máis flexibilidade para integrar no estudo asuntos inesperados. Preparouse un programa detallado para cubrir ao longo da semana que foi adaptado a cada caso.

Análise de resultados

A información recollida por medio das distintas técnicas permitiunos reconstruír:

- Escenas e feitos evocados nas entrevistas ou grupos focais, ou ben presenciados polo equipo de traballo en campo.
- Comentarios, reaccións, valoracións, opinións dos actores escolares nas entrevistas e nos grupos focais.
- Visualizacións do aspecto material das bibliotecas e das dinámicas promovidas nelas mediante fotos.
- Compromisos, plans, memorias documentadas por escrito.
- Observacións e percepcións do equipo de investigación (por exemplo, sensacións e outras impresións).

A análise estivo guiada pola categorización en dous niveis:

- Oito dimensións de análises xeradas indutivamente a partir da análise de contido, inicialmente acoutadas de forma tentativa a partir dos informes do equipo de traballo en campo en cada centro investigado.
- Cento sesenta e tres etiquetas que marcan temas específicos sobre as unidades de contido e permiten perfilar asuntos concretos en discusión.

As dimensións abarcan todos os ámbitos de interese identificados nos obxectivos de estudo: a construción material e a organización da biblioteca, as dinámicas e interaccións que se mobilizan, os vínculos e afectos, o funcionamento en rede, as

traxectorias de transformación e a discusión sobre o modelo mesmo de biblioteca que se persegue.

DIMENSIÓN	FÁLASE DE...
Disponibilidade material, ambiente e coidados [Espazos, obxectos culturais e tempos]	Acondicionamento do espazo - Biblioteca expandida - Coleccións - Biblioteca multimodal - Tempos - Presenza na contorna - Sensacións (cómoda, acolledora...)
Mobilización de prácticas arredor da lectura e do coñecemento [Interaccións e dinámicas]	Fluxos de recomendación e encontro entre lectores - Formas de ensinar e aprender con e na biblioteca - Resistencias - Creación e interaccións con novos artefactos - O dixital como contorna e como soporte
Comunidades de intereses e inclusión [Encontro, acollida e diversidade]	Integración e inclusión - A biblioteca refuxio - Equidade e igualdade de oportunidades
Vínculos e afectos arredor da biblioteca [Orgullo e outros sentimentos]	Afinidades co proxecto - Afectos arredor da lectura e da biblioteca
Articulación de decisións para a xestión e dinamización [Equipo, liderados e organización do traballo]	Traballo en equipo - Persoa responsable - Mecanismos de xestión e planificación - Implicación da comunidade educativa
Funcionamento en rede [Rede profesional e relacións co tecido social e cultural]	Ser do PLAMBE - Formación e aprendizaxes na rede - Apoio da biblioteca pública e relacións coa comunidade
Traxectorias e transformacións no tempo [Dinámicas de cambio e impacto dos programas]	Evolución constante - Transformacións de prácticas - Impulso e pervivencia dos cambios
Percepcións sobre o presente e o futuro do modelo [Visión, expectativas e desexos]	Verbalizacións arredor do modelo de biblioteca - A biblioteca como proxecto articulador - Vacilacións arredor do modelo - Futuros para a biblioteca

Cadro 78. Dimensións de análises no estudo de casos

Pola súa banda, optouse por unha etiquetaxe exhaustiva que permitise facer visibles asuntos macro e micro (reaccións, detalles e mesmo asuntos con escasa presenza pero relevantes para a discusión de resultados). A etiquetaxe permitiu facer dúas operacións:

- Acoutar temas e subtemas específicos en cada unha das oito dimensións.
- Transitar por distintas dimensións mediante asuntos compartidos entre elas que permiten reconstruír unha visión máis completa.

Exemplos das primeiras serían #clasesenlabiblio, #cambiometodolóxico ou #resistencia, entre outras, que puideron ser analizadas desde a «mobilización de prácticas de lectura e coñecemento na biblioteca». No primeiro caso, por exemplo, os efectos da realización de clases na biblioteca, non só asociados ao uso diversificado dos recursos senón a outras posibilidades que se abren na codocencia e o reagrupamento de alumnos entre clases.

Etiquetas do segundo tipo, que posibilitan circular por distintas categorías de análises, son, como mostra: #artefactos, que se poden analizar desde o punto da súa integración material na biblioteca e desde as dinámicas e interaccións que posibilitan, ou #espacioacogida, que permite aproximarnos ao espazo desde a súa disposición material, dos usos como lugar de encontro e vínculo, ou desde o punto de vista da inclusión.

Nas páxinas que seguen expónse a análise de resultados de acordo coa lóxica das oito dimensións de análises, e no desenvolvemento suscítanse temas ou subtemas facilitados polas etiquetas. Arredor de cada dimensión vanse mostrando prácticas e visións proporcionadas por todos os informantes e suscítanse distintos temas abertos á discusión.

Dispoñibilidade material, ambiente e coidados

[espazos, obxectos culturais e tempos]

Algúns dos efectos máis visibles das políticas desenvolvidas nos últimos anos en relación coas bibliotecas escolares en Galicia maniféstanse nos espazos das bibliotecas e nos recursos que as integran. En efecto, as novas bibliotecas transforman o seu espazo: da biblioteca-aula transítase cara a un verdadeiro centro de recursos para a aprendizaxe, ampliando o espazo, dispoñendo áreas específicas para distintas funcións, buscando crear un ambiente acolledor mediante o uso de cores vivas e atractivas ou incorporando mobiliario que personaliza os distintos usos. Máis alá do espazo, a biblioteca rompe os muros e distribúese por todo o centro, chegando ás aulas pero tamén ocupando recunchos e creando novos espazos de difusión dos libros e para a lectura. E, certamente, as coleccións tamén se renovan grazas ás achegas do PLAMBE de maneira que, mediante o expurgo e as adquisicións seleccionadas, os fondos son máis e máis atractivos e responden mellor ás expectativas do alumnado e do profesorado.

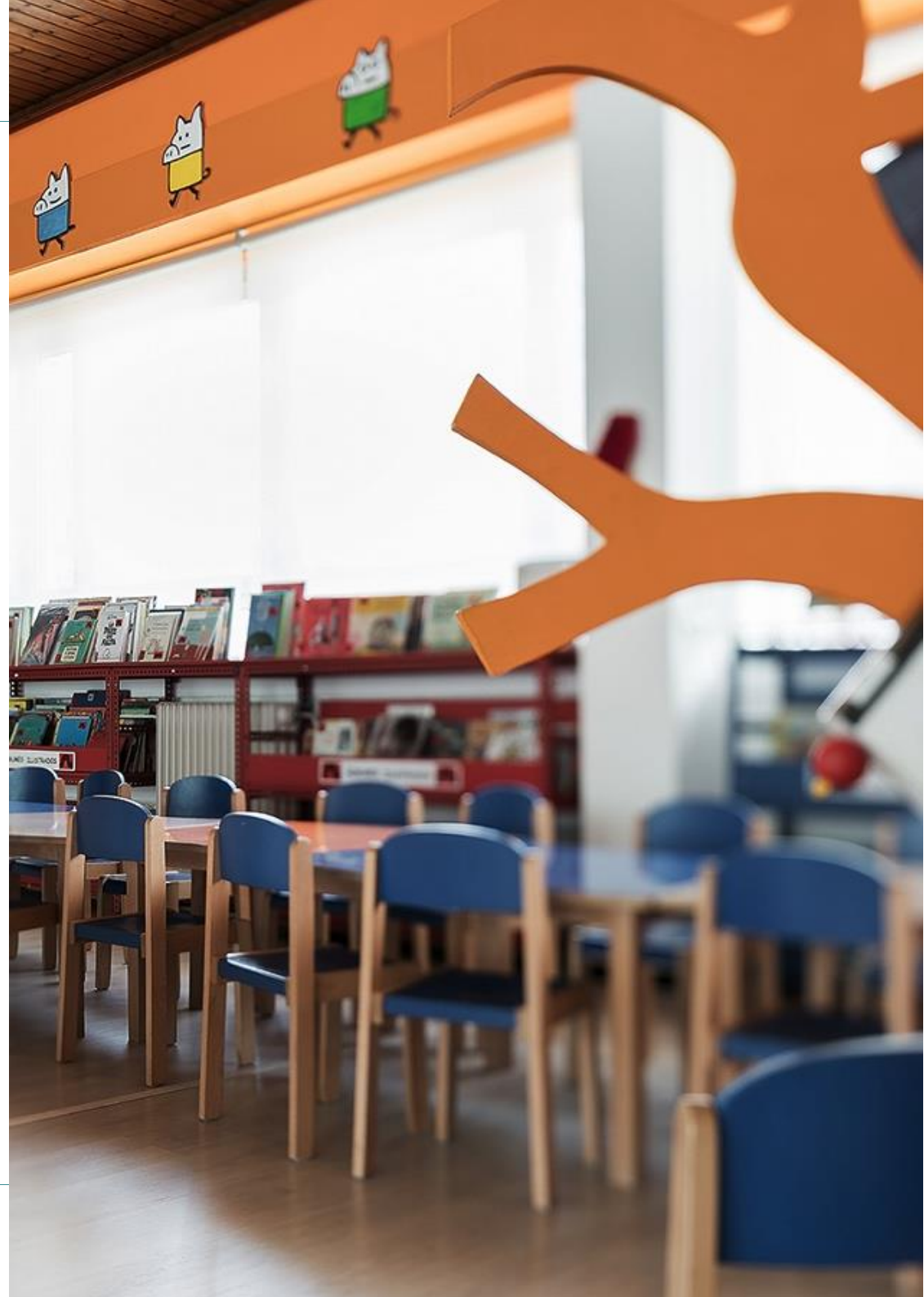
Pero o que máis destaca da transformación das bibliotecas escolares en Galicia é a incorporación de elementos que, ata o momento, non se consideraban propios das bibliotecas, que agora se equipan con robots, mesas de luz, mesas de xogos, instrumentos de radio, impresoras 3D, tabletas, *story cubes*, lectores electrónicos ou programas de edición de imaxe e son etc. Esta biblioteca tamén se caracteriza por unha maior dispoñibilidade, un horario de apertura amplo que se poderá asegurar mediante uns equipos de biblioteca numerosos, pero tamén grazas á colaboración do alumnado voluntario.

A biblioteca como lugar

O espazo da biblioteca débúxase como un lugar acoledor e agradable. Unha profesora relata que a ela o que lle gusta da biblioteca é, precisamente,

«O espazo físico como é, como está adornada. Paréceme 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 a contorna física é acolledora.»
(Profesora, centro público)

Os seus usuarios destacan a cor como un elemento distintivo da biblioteca e unha responsable de biblioteca explica que «xuntamos os cartos PLAMBE cos cartos do ministerio e esa foi a grande explosión, como dicir, tivemos unha biblioteca con paredes de cores» (responsable de biblioteca, educación primaria), unha particularidade que lembra vivamente unha exalumna doutro centro cando relata que «entrabas aí e estaba todo verde, e claro, sentabas a ler e gustábache ver cor ao redor» (estudante egresada, educación primaria).



permitan combinar a necesidade de recollemento dalgúns lectores co trafego derivado da utilización de distintos recursos e soportes e a simultaneidade de prácticas, algo difícil de conseguir nunhas bibliotecas que se formulan como espazos multifuncionais. A favor, maniféstase unha das entrevistadoras que considera que se pode conseguir «un espazo acolledor —tanto no comfortable, como no inclusivo—, rico —a multiopcionalidade é real—, vivo —créase, invéntase, lese, escíbese, estúdase, convérsase, escóitase...—, colaborativo —o alumnado é axente fundamental—, integrador —a convivencia é un ben compartido—, suxestivo —toda a oferta é unha invitación a que máis propostas son posibles» (informe entrevistadora, educación secundaria). En contra, talvez, a opinión dunha profesora que quereda que «houbese 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). Ou a dun alumno, molesto coa xente que fala «detrás dese andel» ou que está «a ver películas, porque cando estás aquí ti lendo, pois, que che molesta o ruído» (estudante, educación primaria).

A orde tamén se perfila como algo importante neste espazo, pero un exceso de orde pode ser un indicador do seu pouco uso; por iso, unha responsable de biblioteca comenta que:

«O que máis valoro é que está sempre revolta, e a min iso paréceme un síntoma de vida, ou sexa, entrar nunha biblioteca e conmocionarse porque eu sempre me poño dos nervios porque os libros non están no seu sitio, porque non todo o mundo fixo non sei que, porque non puxeron os coxíns onde tiñan que estar... pero iso valóroo moito, porque eu sei o que hai detrás diso. O peor son esas casas onde todo está en orde, o que significa que ninguén as usa, entón, iso gústame moito, vale?,

porque si... porque as portas están sempre abertas.»
(Responsable de biblioteca, educación primaria)

E aínda que esta biblioteca aberta poida resultar algo máis complexa para determinado tipo de alumnado, isto é algo que pode resolverse, en parte, cunha boa sinalización que haberá que adaptar ás súas necesidades, como conta unha responsable de biblioteca, ao detectar «que tiñamos un autista: pois que fixemos?, pois traballar para el, entón temos pictogramas por todos os lados, a sinalización de todos os nosos libros inclúe un pictograma no lombo e preparamos materiais especiais para este» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Todos aspiran a ter un espazo renovado para a biblioteca, un espazo que reúna todas as condicións, e parece que as axudas recibidas polos centros se encamiñan a miúdo a lograr estes requisitos. Así o conta unha responsable de biblioteca debido á visita dunhas asesoras, que dixeron «é que hai moitos puntos de lectura, que hai moitas mesas, é que ao mellor tiña que haber un espazo máis libre», e ela mesma asegura que se se fixese agora, a reforma sería distinta, porque «de feito agora, temos a sorte de entrar no LIA, e déronnos 20 000 euros. Xa era unha biblioteca moi bonita, moi bonita e moi usable, e agora co do LIA 2... xa nin che conto!» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Máis alá do espazo: biblioteca expandida, biblioteca de aula

Pero a biblioteca vai máis alá do espazo limitado, como di un familiar, que non considera válido «asociar a biblioteca a paredes» (familiar, educación primaria). As novas bibliotecas expáñdense por todo o centro, superando as limitacións do espazo, que en opinión dun profesor «non é tan importante porque nós temos subbibliotecas todo polo cole. [...] Que o ideal sería que, ao mellor, puidese 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» (outro profesor, centro público integrado). Nalgúns casos, o concepto de biblioteca de aula está moi ben definido, en palabras dunha 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 espazo da aula onde 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, se queredes, van outros», insistindo en que «polo tanto, a biblioteca do centro centraliza todos os recursos, todos» (responsable de biblioteca, educación primaria). Aínda que algúns expoñen opinións máis radicais aínda, como o 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 aínda pode ir máis alá, como no caso dos centros rurais que consideran que a biblioteca é o conxunto de materiais que se atopan distribuídos nas aulas dos distintos centros, e que comparten os recursos co que multiplican o seu potencial, «porque non é xusto, eh... que de todos eses recursos só se pode beneficiar o alumnado da Choeira, e non o de Sésame, Vinseira e Ledoño. Entón o que facemos é ir rotando os recursos e... para que todas estean en igualdade de condicións. Vantaxes? Pois ten moitísimas vantaxes, non só polo tema da biblioteca, se non polo tema do... do noso concepto de centro» (responsable de biblioteca, colexio rural agrupado).

En calquera caso, esta biblioteca pode responder a múltiples visións e a diversas necesidades; así, por exemplo, no imaxinario dun profesor, a biblioteca «é un microcosmos o que existe dentro... fan mil cousas» (profesor, educación primaria), mentres que un familiar a define «como un lugar de paso. É algo máis, non sei, máis cotián, máis... que está ben» (familiar, educación primaria).



A construción dunha colección

Pode dicirse que a política de colección dos materiais impresos evoluciona en función dos ritmos e das liñas que se impulsan desde a Consellería, favorecida polas achegas económicas destinadas ás adquisicións, tal como indica un director de centro: «nós antigamente estabamos a comprar moita narrativa, cómic e tal... e agora, pois estamos a intentar comprar máis de científica, e agora con isto do mes de ciencias» (director, educación primaria). E é que, tal como recoñece un responsable de biblioteca, «o centro PLAMBE non terá outra cousa, pero diñeiro para comprar libros ten, eh?», aínda que é necesario establecer criterios de selección, porque:

«Non incorporamos algo porque estea de moda... para incorporarse nunha biblioteca escolar teñen que pasar filtros de calidade, non vale todo, porque hai tanta e tanta oferta que hai que escoller moito e moi ben». (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Un director abunda nesta idea e resalta a «cantidade de libro lixo que pode haber nunha biblioteca. Que fan moito mal á biblioteca porque chegas e dis «isto é unha zarangallada. É un rocho realmente» (director, educación primaria).

Aínda que algúns centros buscan que a comunidade educativa participe na política de colección, parece que non sempre se consegue este obxectivo, posto que un director de centro se lamenta de que «temos unha caixa de suxestións, pero é que, a verdade, non a usan moito» (director, educación primaria). En cambio, aparecen opinións críticas ante a recepción de donativos de libros, algo que se formula como un problema máis que como unha oportunidade, tal como manifesta unha responsable de biblioteca, que opina que:

«Se alguén quere doar libros ao cole, ten unha forma de facelo, xa veremos que queremos e os que non, vale?, porque non imos incorporar todo o que a ti che sobre na túa casa, mostrándose moi preocupada pola posibilidade de que por "aí métese os ratos estes do Gerónimo non sei que... entendes?, que iso é comida lixo». (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Para as adquisicións tense en conta a posibilidade de que a biblioteca chegue a máis usuarios de toda a comunidade educativa, tal como comenta un responsable de biblioteca; pola súa banda, indica «quizais non estamos investindo tantos cartos en fondos para adultos... que igual esa é unha posibilidade que temos que abrir...» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Tamén se teñen en conta as necesidades do alumnado socialmente desfavorecido, para quen «o que hai que ofrecerlles son libros en grao sumo de máis, ou sexa, o máis novo, o máis último, o máis "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), aínda que en poucos casos se comenta a existencia de materiais específicos para alumnado con necesidades educativas especiais.

En xeral, o que sería o fondo clásico da biblioteca, composto de libros, revistas e materiais audiovisuais, é moi ben valorado pola comunidade educativa: un familiar destaca a «oferta tan ampla que teñen... porque lle pidas o que lle pidas téñeno» (familiar, centro público integrado). Os alumnos, por exemplo, remarcan que «está bastante actualizada» e que dispón de «libros feministas e LGTB» (estudante, centro público integrado), e uns exalumnos lembran que sempre atopaban «o que buscabamos e, á parte, os libros eran moi divertidos» (estudante egresado, educación primaria).

Cara á biblioteca multimodal

Nesta nova biblioteca materialízanse dunha maneira evidente as innovacións en materia de bibliotecas escolares, en especial as que se promoven desde os programas da Asesoría. Así, desenvólvese unha nova idea de biblioteca, que vai máis alá do impreso e que incorpora novos conceptos: fálase de biblioteca creativa e de espazo *maker* como contornas de aprendizaxe nos que se prioriza a manipulación e a interacción por parte do alumnado. En palabras dunha nai, é necesario:

«Un espazo ou un recuncho destes *maker* ou como queiras chamarlle, que está xenial, porque eles poden argallar co que lles ofrezas.» (Familiar, educación primaria)

En todos os casos, trátase de contornas dotadas de tecnoloxía, que reúnen obxectos e recursos multimodais de todo tipo: xogos e xoguetes, encerados dixitais, robots, impresoras 3D, tabletas, *story cubes*, lectores electrónicos, mesas electrónicas, programas de edición de imaxe e son etc. E que tamén dispoñen das infraestruturas esenciais para a adquisición das competencias mediáticas, como estudos de radio, cromas, cámaras etc.

A introdución destes recursos e materiais na biblioteca, así como a posibilidade de interactuar con eles, valórase como un factor moi positivo por canto supón un estímulo para o alumnado, tal como indica un profesor de educación infantil que manifesta 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» (outro profesor, colexio rural agrupado), porque, tal como indica outra responsable «eu non



entendo un espazo *maker* sen zona de taller» (responsable de biblioteca, educación primaria). Ata o punto de que algunhas voces falan das oportunidades que ofrece esta nova biblioteca para o alumnado con necesidades educativas especiais, por canto permite a personalización para os que «a biblioteca e a súa organización, lles permite unhas destrezas, e traballar dun xeito que antes, desde as aulas, era impensable. E séntense como algo deles. A verdade é que o ven e que a biblioteca nos está axudando moito cos rapaces con necesidades especiais» (director, educación secundaria). Aínda así, algunhas voces alertan ante o «perigo de que non se usen» correctamente estes recursos, como un responsable de biblioteca que recoñece que «outro que compramos, que era polo que me estaba rindo, que é unha smart TV destas "súper chupi guai", toda táctil ela, non sabes?, pero temos que aprender a sacarlle partido,

porque non pode valer só para xogar ao 3 en raia...» (responsable de biblioteca, educación primaria); e un profesor indica que:

«Hai outros centros que, se cadra, si, teñen moito material [3D, cromas, escornabots, xogos], pero está metido nun caixón e metido, e collendo po, aquí non, aquí é, material que vén, material que o adscribimos á biblioteca. Aquí utilízase o material, si.» (Profesor, educación primaria)

A introdución do novo modelo foi progresiva: responsables de biblioteca que non imaxinaban a plasmación real destes conceptos, que buscaron en Internet e foron «facendo unha carpeta de imaxes do que a min me gustaba, do que eu quería, do que eu imaxinaba no meu cole» (responsable de biblioteca, educación primaria), outros que ven a necesidade de unificar a biblioteca coa aula TIC porque «claro que hai que buscar información, pero a información hai que buscala en xeral, non hai que poñerse diante dunha pantalla para buscala» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Outros responsables buscaron a inspiración noutras bibliotecas, e así visitaron:

«Unha biblio que tiña un espazo *maker* marabilloso, precioso, unha pasada. E en fin, empezamos a barallar e a soñar con, ao mellor, conseguir ocupar o espazo de agora dos ordenadores, e ampliar a biblio con esa zona. Cando estabamos neste espazo *maker*, estabamos todas dicindo "puf! matariamos por ter isto!".» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

O multimodal, en definitiva, percíbese como un valor engadido á biblioteca, como algo que vai fomentar máis o seu uso: exalumnos opinan que «Eu creo que, a ver, que é boa idea [a tecnoloxía na biblioteca] porque á fin e ao cabo os nenos van por algo, e sempre

van ir onde máis lles chame a atención, pero sobre todo van máis ler ca a iso». Aínda que algunhas voces tamén falan do rexeitamento dalgúns cara aos novos soportes dixitais, en especial no campo da lectura: «pero os rapaces, no club de lectura, queren o libro físico. Temos un libro electrónico e non se usa...» (responsable de biblioteca, educación secundaria).

Pero o certo é que o alumnado ten unha excelente opinión do seu paso polos espazos creativos, «porque cando tiñamos que facer algunha cousa, como cos escornabots ou con calquera outra cousa, sempre iamos á biblioteca e pasabámolo ben aí» (estudante egresado, educación primaria), e consideran que dispoñer destes espazos creativos é un privilexio:

«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 case 4000 libros catalogados que podemos ler. Temos moita sorte.» (Estudante, educación primaria)



Tempos

Un dos indicios máis claros da dinámica efectiva destas bibliotecas é a facilidade de acceso, grazas ao horario considerado por todos os entrevistados como suficiente. A biblioteca, atenta ao seu papel de apoio ás aprendizaxes, non limita o seu horario; está aberta durante o horario lectivo, para que vaia un profesor co seu alumnado para

traballar ou para que un alumno realice unha consulta. Trátase, como ben formula unha profesora, dunha biblioteca máis integrada no centro, e ve ben «que non haxa ese horario determinado de vou á biblioteca, ou sexa, a biblioteca vai ser como un espazo máis aberto, totalmente integrado no centro en que un momento o neno dille ao titor “teño que pasar pola biblio buscar esa información”, agora necesito, eu creo que si, como que vai estar máis integrado no día a día das aulas» (profesor, educación primaria). Nalgúns centros establécense horarios específicos de uso de biblioteca para cada grupo clase, aínda que se procura certa flexibilidade para adaptarse ás dinámicas da aula, tal como exemplifica unha responsable de biblioteca: «se estou facendo un traballo de investigación co meu alumnado, eu reservei, pois eu que sei, as dúas primeiras dos martes, pero ao mellor despois estás ti, entón vou e pregúntoche, “mira Almu, ti vas usar tal?, porque, se non, quedo eu”». En calquera caso, procúrase que a biblioteca estea ocupada todo o día, ofrecendo múltiples actividades como préstamo ou talleres, tal como indica unha responsable de biblioteca:

«A vida normal é que estea eu ocupada durante todo o día e, de feito, temos dous laboratorios alí, dentro da biblioteca, funcionan dous laboratorios de educación documental, ou de pequenos e ou de maiores, de maneira que aí estás todo ou día, está a porta aberta.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Á dispoñibilidade en horario lectivo súmase, en todos os casos, a apertura da biblioteca durante os recreos, xeralmente co apoio dos biblioaxudantes. A posibilidade de asistir á biblioteca durante os recreos é un aspecto destacado polos profesores entrevistados, que valoran que:

«E sobre todo nos recreos, que se ve 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 ca fóra.» (Profesor, educación secundaria)

Pero algúns centros conseguen manter aberta a biblioteca durante todo o día, e tamén nalgunhas horas non lectivas pola mañá e pola tarde, que poden sufragarse coa colaboración do concello, 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, e mais os biblioaxudantes. Despois, os martes pola tarde, que os nenos saen ás catro menos cuarto, pero o transporte non vén ata as cinco e media, nese tempo tamén hai un profesor de garda na biblioteca, que é extraescolar e, ademais, hai o servizo de custodia do concello, que vén unha persoa todos os días, a iso das oito e cuarto da mañá ata que empeza o colexio, e pola tarde desde que remata o colexio ata as cinco e media.» (Responsable de biblioteca, educación primaria).

Pola súa banda, un exalumno lembra que ía á biblioteca case todos os días, «sobre todo, no inverno, por exemplo, agora vai frío e non apetece saír fóra» (estudante egresado, educación primaria).

A pesar desta aspiración dunha biblioteca aberta acotío, nalgúns casos sinálase a dificultade de apertura sen ningún responsable ao cargo, debido a que en opinión dun familiar «primeiro témonos nós que afacer a que esa biblioteca estea aberta e que se respecte, ou sexa, que sexa un lugar de respecto, entón xa non tería por que estar tutelada por ninguén» (familiar, educación primaria).

Presenza da biblioteca na contorna

Un dos aspectos ao que as bibliotecas prestan cada vez maior atención é a difusión das súas actividades e servizos entre toda a comunidade educativa. Neste sentido, cóidase especialmente a información destinada ás familias, xa que, como indica un director de centro no que todas as actividades que fan se consignan no blog ou na páxina web, «as familias están encantadas, ou sexa, gústalles moito ver esas actividades» (director, educación primaria). A estes formatos xa máis habituais nos centros, como o web ou o blog, hai que sumar o uso de aplicacións de mensaxería educativa, a través das cales o centro comparte información coas familias. Como recoñece unha responsable de biblioteca, estas aplicacións son de grande utilidade, debido a que se trata dun recurso gratuito mediante o cal:

«Comunicámonos coas familias, cada semana. Ao final da semana, enviámoslles un TOCAPP [...] e mandamos os enlaces ás actividades que fixemos ou aos programass de radio que gravamos.» (Profesor, educación primaria)

Esta práctica é valorada especialmente por unha nai que manifesta que «si, é importante, porque é unha forma de conexión coas familias» (familiar, educación primaria).

E aínda existen outras canles estreitamente vinculadas coa biblioteca, como poidan darse nos centros que dispoñen de radio, que poden gravar programas que mesmo chegan a emitirse pola radio local. Neste caso, a difusión vai máis alá dos pais do alumnado e alcanza o resto da familia, como recoñece un director: «entón E, que non teñen Internet nin nada diso, en fin, bisavós, porque os avós si teñen xa [poden escoitar os programas]» (director, educación primaria). E mesmo pode difundirse a actividade da

biblioteca a través da prensa local, que «está moi pendente de todo ou que se fai no colexio, e mándao á prensa, así algunha actividade salientable, ou algunha colaboración así salientable, tamén a través da propia delegación de prensa do concello. De feito, esta semana xa me chamou: “cando ides facer algo para o día da muller?, que estades facendo?”» (responsable de biblioteca, educación primaria).

E aínda que existen cada vez máis recursos para difundir a actividade da biblioteca, ninguén renuncia á eficacia do tradicional cartel, como sinala un responsable de biblioteca que indica que «no taboleiro do corredor principal hai un *planning* mensual onde están todas estas actividades que se van facer na biblioteca» (responsable de biblioteca, educación primaria).



Mobilización de prácticas arredor da lectura e do coñecemento

[interaccións e dinámicas]

Ao longo deste informe empregouse o termo multibiblioteca para referirse á multiplicidade de obxectos culturais e artefactos, actividades e contornas que integra a biblioteca. Referímonos ao múltiple en canto á pluralidade de xéneros, formatos e linguaxes que alberga a colección multimodal, aberta e dinámica. Pola súa vez, desde esta perspectiva *multi*, a biblioteca materialízase en diversidade de espazos, dentro e fóra da escola, que involucran distintas propostas (empregouse o termo *biblioteca expandida* para indicalo). Neste apartado referirémonos ao múltiple no sentido da variedade de interaccións, prácticas e dinámicas que a biblioteca é capaz de mobilizar.

Con todo, as dinámicas son diferentes nos distintos centros analizados e o alcance do que cada biblioteca desenvolveu tamén difire duns centros a outros. Nos diarios de investigación, indícase esta diversidade de situacións: dun «lugar vivo, en constante uso» ás «dinámicas repítense, son case sempre as mesmas»:

«[Esta biblioteca é] un espazo de encontro, un lugar vivo. En constante uso por alumnado e profesorado. Diversidade e multitude de actividades.» (Diario, equipo de traballo en campo)

«A biblioteca ofrece un calendario moi pouco rechamante. Polo que podemos observar nunha semana, é escasa ou case nula a integración da biblioteca escolar na actividade docente. [...] Tras contrastar os datos recollidos, concluímos que as dinámicas que se repiten son sempre as mesmas. Por unha banda, estudantes facendo os deberes, lendo ou xogando no recreo e, por outra, estudantes realizando as actividades que lle indica o seu titor.» (Diario, equipo de traballo en campo)

Nalgúns casos, as diferenzas son enunciadas polo alumnado de colexios públicos integrados, que perciben un uso máis frecuente e variado en educación primaria ca en educación secundaria.

«E utilízase máis en primaria ca 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 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 en fin... 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, se está chovendo e non queres ir ao patio cuberto... pero en fin, senón...»

ALUMNO 2: Pois eu, cando era máis pequeno, eu ía bastantes veces, pero agora que estou en secundaria... vou cero veces...

ALUMNA 3: Aínda que en primaria ía bastante, collía algún libro... ou... ao haber ordenadores, buscaba información sobre algo...»

A diferenza de prácticas entre niveis educativos, a diversidade de usos nunha e noutra etapa educativa, apúntase, así mesmo, no eixe de estudo *Imaxinarios ao redor da biblioteca escolar*, que inclúe algúns datos relevantes e complementarios aos que convén seguirilles o rastro. Isto non significa que, neste estudo de casos, non se observasen prácticas extraordinarias en ambas as etapas educativas.

En todo caso, no informe da investigación que agora presentamos preténdese poñer de manifesto a variedade de prácticas como suma de posibilidades que se observaron nas oito bibliotecas visitadas, e non tanto a identidade de cada biblioteca en relación co tipo de dinámicas particulares que involucra. Cremos que esta perspectiva pode colaborar a ofrecer posibilidades e compartir modos de facer.

Durante as estancias nos centros educativos púidose constatar como a biblioteca se desenvolve como un ecosistema cultural e de aprendizaxe en numerosas posibilidades de lectura, aprendizaxe, encontro e xogo. En concreto, na análise das entrevistas, grupos focais e observacións, identificáronse prácticas arredor de:



- Os fluxos de recomendación e encontro entre lectores.
- As formas de aprender e ensinar en e coa biblioteca, e as resistencias que espertan nalgúns casos.
- A exploración e a creación con novos artefactos na biblioteca.
- A integración do dixital como contorna e como soporte.

Ao termo deste apartado, comentaremos varias escenas da biblioteca arredor da idea de simultaneidades (de actores, de accións, de artefactos). Para iso, tomáronse como exemplo varias sesións de observación da biblioteca durante os recreos que poñen de relevo a idea da multiplicidade como trazo de identidade.

Fluxos de recomendación e encontro entre lectores

A biblioteca escolar convive con outros circuítos de recomendación de lecturas (amizades, redes sociais, librerías, outras bibliotecas, medios especializados ou serendipia) e integra prácticas que favorecen o intercambio de preferencias ou que colaboran na conformación de criterios persoais na selección. Xunto cos mecanismos e redes que hoxe funcionan como vías de recomendación, interesou ver de que maneira a biblioteca actúa como unha canle nos fluxos de influencia e recomendación de lecturas.

Entre as iniciativas da biblioteca, destacaremos aquelas máis ou menos esporádicas, xunto con propostas que exploran máis a fondo as interaccións entre lectores para convidar a ou centrar a atención sobre unha selección de lecturas. Non exploraremos aquí os criterios de selección das lecturas (que elixen e baixo que criterios), senón os distintos procesos que poñen en conexión os lectores coas obras.

Facer visibles e achegar os libros

Un conxunto de accións pon o foco en facer visible e achegar unha selección de libros que prepara a biblioteca cara aos lectores: os expositores dentro da biblioteca e os dispositivos que permiten «levar» os libros aos lugares onde están os lectores (os libreiros en corredores, os recunchos de lectura en distintos puntos do edificio ou o bibliopatio, por exemplo).

«Destaca bibliopatio, que consiste nun carriño que contén distintos tipos de lecturas (álbum ilustrado, novela, revistas) e que o levan ao recreo. Os encargados de sacar o bibliopatio ao recreo son os alumnos de sexto de educación primaria, os cales se presentaron voluntarios para colaborar coa biblioteca e converterse desta maneira en biblioaxudantes. Eles e elas ocúpanse de sacar o bibliopatio e o resto de estudantes pode coller un libro do carriño para ler polo patio, sen ter que desprazarse á biblioteca para buscalo, ao acabar o recreo téñeno que deixar outra vez no carriño, xa que para poder levalo par a casa teñen que ir co seu carné de préstamo á biblioteca. Esta actividade promóvese por medio do email.» (Informe do equipo de investigación, centro público integrado)

Interaccións entre lectores

Outro conxunto de dinámicas ten que ver con promover interaccións entre lectores (entre iguais, e entre nenas e nenos de distintas idades), que poden tomar a forma de encontros especiais (merendas con contos e visitas de autores) ou de dinámicas máis estables que vinculan os lectores entre si (os clubs e os apadriñamentos).

Hai testemuños destacables de como estas formas de encontro conectan cos lectores. Os eventos son moi ben recibidos por parte

dos estudantes; neste caso, trátase dunha iniciativa promovida pola biblioteca pública coa forma de merendas con contos:

«[A xente] participa, si, en xeral, si, moi boa resposta sempre aos actos que se organizan. [...] E o de "Merendas con contos" de agora pois antes era "Os luns vémonos na biblioteca", outras veces era... en fin, agora mesmo non me acordo do nome, pero, vamos, que foi cambiando, foi cambiando de día, en función do cole tamén, sempre, un pouquiño, sabes?» (Bibliotecaria pública)

Do mesmo xeito, as visitas de autores deixan pegada nas conversacións:

«A ver, eu o que recordo, xa volo dicía antes, é a experiencia con Manolo Rivas. A min encantoume porque foi, ademais, algo... Foi, ademais, algo que nos propuxeron facer naá gora, compartindo con Raquel Camacho. Nese momento, podía dicir que si, para min sería moito máis cómodo: ían os nenos á Ágora, facía (*****) e dixeran "non o vexo fóra da biblioteca". Entón, 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, coméntollo a Manolo Rivas, se non ten problemas". Eu xa dei por suposto que non. Alguén desa categoría... Oe, pois ao día seguinte díxome "si, si, sen problema, que o quere facer, ademais, nun grupo máis íntimo. Nin cadeiras, no chan. Que o vai facer cunha dramatización". Traía un músico con instrumentos e tal. A min quedoume marcado iso...» (Equipo directivo, colexio de educación primaria)

As prácticas que inciden de maneira máis profunda nos fluxos de recomendación son as interaccións sostidas entre lectores. A iniciativa dos apadriñamentos lectores, a relación dunha persoa de menos idade cunha maior ten un valor destacable para os dous lectores en xogo: a maior selecciona, le, acompaña ao ou á pequena; o menor establece un vínculo non só intelectual senón afectivo, de recoñecemento cara ao seu acompañante como lector e como recomendador. Neste sentido, unha nai falaba de «iso de compartir, de mesturar...». Algúns testemuños dan conta diso, como o desta alumna dun centro público integrado que lembra o seu dobre papel, como madriña e amadriñada:

«ALUMNA 2: Si. Tamén facemos o padriño lector que, agora como imos á ESO nós somos os padriños dos pequenos pero... ou sexa, que tamén está guai, sabes? Porque os pequenos mírante con admiración, sabes? E eu acórdome que cando era pequena, cando viñan os padriños lectores mirábalos despois nos corredores e dicías, ese é o meu padriño lector, non sei que, e era moi guai.

MODERADORA: E agora estades en posición oposta.

TODOS/AS: Si.

MODERADORA: Agora sodes vós eses padriños e madriñas.

ALUMNA 4: É que é como que vas alí e o neno vén con toda a ilusión, entón leslle o libro, é moi guai.»

Os apadriñamentos organízanse en momentos concretos (por exemplo, no mes do libro) ou están formulados como unha rutina semanal ou nos recreos. En repetidas ocasións, nas estancias nos centros tívose oportunidade de presenciar escenas de lectura compartida entre maiores e pequenos froito destes apadriñamentos:

«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 se apuntan... e... isto funciona... foi o que vos dixen antes, que eles cren que van así dunha maneira... voluntaria... e tal, e si, é voluntario, pero... dirixímolos dalgunha maneira, pero digamos que se apuntan eles, autoxestionan esta actividade...»
(Responsable de biblioteca, educación primaria)

Outra das iniciativas con máis peso nesta dirección foron os clubs de lectura, aos que neste informe nos referiremos moi someramente. Existe un estudo específico que analiza estas prácticas en profundidade (Millán, 2019). O aspecto máis destacable para este informe ten que ver co valor da recomendación entre iguais, coa



creación de espazos de lectura socializada onde contrastar, usar unha metalinguaxe e construír uns referentes colectivos (Colomer, 2006). De acordo cos temas que se expuxeron nos grupos focais, os clubs adoptan formas distintas, desde iniciativas esporádicas a proxectos globais que implican o conxunto da comunidade educativa (estudantes, docentes e persoal de administración e servizos, como a cafetería).

«Facemos club de lectura... pero non facemos así un club de lectura... superrestrito... sabes?, por exemplo, os da... titoría 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)

Neste outro testemuño, resulta destacable a incorporación nos clubs dunha variedade de axentes, poñendo en valor a escola como unha comunidade de lectores onde cadaquén participa independentemente do seu rol (dirección, docencia, administración ou servizos). Este encontro múltiple arredor da lectura queda reflectido igualmente no seguinte testemuño:

«Este instituto ten o club de lectura máis grande de Galicia. Nel participaron 240 alumnos e alumnas, e 21 docentes que levan os devanditos clubs, dentro destes docentes non só se atopan profesores, senón tamén a secretaria, a orientadora e tamén a moza da cafetería». (Diario do equipo de traballo en campo, educación secundaria)

Pola súa banda, os clubs van cobrando formas distintas en función de quen son os axentes que participan. Así, organízanse clubs de adolescentes, de persoas adultas (incluídas familias) ou de mestres. Neste último caso, ábrese un horizonte distinto: o club de profesores

como espazo de reflexión, de posta en común e de formación; a lectura en profundidade, o debate e a conversa arredor de temas «dalgunha maneira relacionados coa educación»:

«O que estamos levando a cabo é un club de lectura de mestres neste momento e, en fin, a verdade é que está sendo moi produtivo porque é unha maneira, ademais de desfrutar de diferentes libros, despois é un momentíño 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 dalgunha maneira coa educación ou cos problemas, digamos, dá vida diaria.» (Responsable de biblioteca, centro rural agrupado)

Circulación de fondos cara aos fogares e outros espazos

O labor de selección da biblioteca trata de transcender o seu espazo físico, alcanzar as aulas, as familias e mesmo a comunidade próxima. Identificáronse varias iniciativas, como as listaxes de recomendacións para datas sinaladas do ano (agasallos de Nadal, por exemplo) ou a difusión de guías de lectura que se distribúen por comercios, librerías e outros lugares de visita frecuente das familias.

«Estas guías de lectura, á parte de que mandamos unha a cada casa, en cor, por suposto, faltaría máis... eh... claro, porque sempre lles digo, "imos ver, se o Lidl fai un catálogo en cor, non ou imos facer en branco e negro...", é que é verdade... entendes?, un ten que saber controlar estas cousas da publicidade... Entón, estas guías de lectura si que van sempre ás librerías da contorna, eh... ás veces nalgunha tenda que non son librerías, tamén, en fin, pois por exemplo, cando as nais van comprar os calcetíns dos nenos, pois... porque non ter aí sobre o

mostrador unhas cantas guías de lectura?» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Máis alá da recomendación, funcionan as Mochilas viaxeiras que buscan a circulación de fondos seleccionados, de calidade (non só libros), para as familias. En varios testemuños, os responsables falan de ter «un nexo» coas familias. Os alumnos lembran a ilusión e a maneira en que as mochilas lles descubriron materiais:

«A min gustábame moito porque...

ALUMNO 1: A min tamén, dábame moita ilusión ter tantos...

ALUMNA 4: Si, é que era como a ilusión de chegar á casa, entón

abrías e como non sabías o que che ía traer.

ALUMNO 1: Claro.

ALUMNA 4: Ou sexa, ti cubrías como un tipo de cuestionario ou algo así.

ALUMNA 2: Si, do que querías.

ALUMNA 4: Pero logo metíanche eles tamén un pouco con base niso, entón molaba moito, porque había películas e cousas así variadas.

MODERADORA: E como chegaban as vosas mochilas, levabádelas á casa e como abriades esa mochilas, vós sós ou vós soas, ou coas familias ou...

ALUMNA 4: A ver, eu cos meus pais sempre.

ALUMNO 1: Eu tamén. Abriámola alí.

ALUMNA 2: Si.»

En todo caso, o proxecto das mochilas leva máis de doce anos en funcionamento, polo que a pesar dos recordos tan positivos, algúns informantes propoñen cambios: «hai que cambiar algo porque non están a funcionar, hai que darlle unha volta e ver como as podemos facer máis atractivas».



Formas de aprender e ensinar en e coa biblioteca (e as resistencias que espertan)

A biblioteca é un espazo de estudo, de investigación, de coñecemento. Como contorna, a biblioteca ofrece recursos ou obxectos diferentes cos que interactuar, propostas arredor da construción de saberes e un espazo que pode posibilitar interaccións diferentes ás aulas.

Arredor dos testemuños recibidos, discutiremos, en primeiro lugar, aqueles que describen como facer a clase na biblioteca opera cambios en distintos aspectos (agrupamentos, docencia compartida...). En segundo lugar, exploraremos algunhas interaccións que posibilita a biblioteca con información e medios. Finalmente, destacaremos as abordaxes arredor dos proxectos, as demandas que indican desde o punto de vista pedagóxico e as resistencias que, nalgúns casos, xeran.

Clase na biblioteca

Numerosos testemuños recollidos durante a investigación foron identificados coa etiqueta #clasenelabiblio, baixo a idea de discutir de que forma o desprazamento do espazo da clase cara á biblioteca xeraba dinámicas diferentes arredor dos saberes. A expectativa era que a variedade de obxectos contidos nela (textuais, sonoros, visuais, multimedia, interactivos, manipulativos etc.) facilitaría interaccións diferentes ás habituais. Con todo, en varias das escenas analizadas os cambios non se producen (ou non só) polo encontro cos recursos da biblioteca (de feito, nalgúnhas delas, os estudantes manexan exclusivamente os seus propios materiais), senón pola aparición doutro tipo de dinámicas nesa migración de espazos.

Resulta interesante observar como recibir clase na biblioteca é algo desexado polos estudantes. Un mozo de cuarto de educación secundaria bota en falta estas clases en comparación cos máis pequenos, que van con frecuencia:

«Está ben. E o que dixen antes, que... se cadra tamén os profesores, en horas de clase, poderíamos vir aquí... estudar, ou sexa... dar clases aquí, no canto de... ou sexa... os de primeiro, case sempre o fan. Pero os de cuarto... igual en todo o curso viñemos oito veces.»

Na escena que segue, o uso do espazo e dos recursos da biblioteca posibilita a interacción entre dúas clases e dúas profesoras, o que transforma a «Cita a cegas cun libro» como experiencia de aprendizaxe (en canto a agrupamentos, titoría e acompañamento):

«“Cita a cegas cun libro” servíranos de base para a observación dunha sesión. Esperamos ata o final da semana para entender cal das moitas actividades presenciadas nos indicaba, en profundidade, como se entende a biblioteca (todo o material observado especificarémolo). Por que esta? Son moitas as razóns: realizada na biblioteca, dous grupos, dúas profesoras, unha actividade colaborativa, un traballo de investigación, unha obriga de realizar un guion, unha adecuación de distintos pareceres (por parellas, aleatorias, un de cada grupo) en como buscar, como escribir, como priorizar..., incluído no desenvolvemento dun proxecto.» (Diario do equipo de traballo en campo, educación secundaria)

O valor da docencia compartida é destacado por outra profesora, que valora a biblioteca como «espazo privilexiado» para iso:

«E despois no ámbito da organización, así de... de centro, ves como... cara á liña que queremos traballar, non?, que sexa unha aprendizaxe máis significativa e creativa, e... pois a biblioteca é o centro neurálxico do... do instituto, non?, é... onde podemos colaborar todas as materias, departamentos, é un sitio... fenomenal, privilexiado para iso, é onde... podemos xuntar moito os rapaces, máis dun grupo, cando intentamos facer docencia compartida, non?, con dous profesores na aula, por exemplo, ou tres... pois aquí podes meter 50, 60 rapaces que están traballando, non en silencio, coma antes, pero... traballando, dialogando, buscando... pensando, e con varios profes...». (Profesora, educación secundaria)

Neste outro exemplo, levado a cabo nun centro público integrado, empréganse os materiais da biblioteca e o catálogo, nunha experiencia semellante pero só cun grupo de alumnos:

«A clase realizouse co alumnado de 2.º A da ESO (20, 13 nenas e 7 nenos), acompañado de novo pola profesora da materia e, pola súa vez, responsable de biblioteca. Este grupo inicia a dinámica do traballo sobre os contos e os ríos. [O día previo puidemos observar a segunda sesión desta dinámica]. Distribúense en grupo e sitúanse no espazo de mesas da biblioteca. Sortéase a quenda de elección e nesa orde elíxense os libros do expositor "O noso proxecto". Cada grupo, un exemplar diferente. Para esta dinámica emprégase parte do catálogo da biblioteca. Empezan a observar os libros elixidos e inician o rexistro de datos e elaboración da ficha: título, autoría, ilustración, editorial, estrutura. Traballo previo fundamental para

comprender a lóxica da obra elixida.

Cando acaba a sesión colocan de novo os libros no expositor correspondente da biblioteca.» (Diario campo, centro público integrado)

Interaccións con información e medios

Parte destas iniciativas de #clasenlabiblio está orientada á investigación e, especificamente, á alfabetización en información e medios. Nuns casos intégranse nas metodoloxías de traballo por proxectos (con distinto grao de complexidade e amplitude) e noutros aparecen formalizados na materia de libre configuración chamada Investigación e Tratamento da Información (ITI). Veremos, a continuación, as distintas formas que vai cobrando esta liña de traballo en e coa biblioteca.

En concreto, unha alumna egresada lembra a súa experiencia en educación primaria en relación coa selección, a análise crítica e o tratamento da información (expresado nos termos dunha responsable: «coñecer o proceso, saber investigar, onde e que buscar, e saber presentalo»), o que lle resultou de utilidade para os seus traballos en educación secundaria:

«Si [ensinábanlles o traballo coas fontes], sempre nos dicían: "mirade ben onde buscadeis, mirade ben o que colledes, mirade ben de onde vén". E entón cando faciamos traballos en quinto e en sexto, pois diciánnos sempre... vale, no instituto... Sempre nos estaban preparando, sempre nos dicían: "no instituto tal, tal, tal. Non vos van pedir isto, tedes que facelo así". E pois eu creo que nos axudou moitísimo e teñen razón, eh, agora estamos a facer traballos e teñen moitísima razón.» (Estudiante egresada, educación secundaria)

Estes procesos inclúen aprender explicitamente a moverse no espazo da biblioteca: a ordenación dos seus materiais, as formas de consulta e acceso ao catálogo, as normas de uso. Unha persoa do equipo directivo lembra a importancia deste traballo como forma de apropiación e de integración do espazo da biblioteca como contorna de aprendizaxe:

«E faise [formación de usuarios]... a principio de curso, cando se abre a biblioteca... e... aí explícaselles como buscar libros, como... unha chea de... como teñen que facer para prestalos, como teñen que... logo despois, á parte, 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? Entón explícaselles 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 iso se lle dá tamén non... fixemos a formación». (Equipo directivo, educación primaria)

Outra profesora do mesmo centro fala da autonomía e da importancia destes coñecementos arredor dos medios (recursos e ferramentas) para o seu futuro en educación secundaria:

«O bo é que ademais está a ensinalles aos nenos a utilizalo, é dicir, non son os profesores os que utilizan o material, son os propios nenos os que... o utilizan, o manexan... ti colles agora un de sexto e de quinto e saben perfectamente gravarche un programa de radio... ou saben perfectamente utilizar o croma... e cando cheguen ao instituto teñen unha chea, xa, de recursos e ferramentas...» (Profesora, educación primaria)



As bibliotecas foron abordando estas aprendizaxes en relación coa información e cos medios, e mesmo varios dos centros visitados, tanto de educación primaria como de educación secundaria, ofrecen a materia de Investigación e Tratamento da Información, o que supón a súa integración formalizada no proxecto curricular e nos horarios. En palabras dunha responsable de biblioteca, inclúe procuras e credibilidade da información, edición web ou edición de vídeo:

«Á parte temos a materia de investigación e tratamento da información... en cuarto e sexto de primaria... onde comezamos, pois iso, desde traballar con Word, ou sexa, "como poño negrita, como poño o título, como centro, que subliño... que... tal...", ou

sexa, iso, que á hora de presentar un traballo tamén é básico... desde aí... a toda procura de información, a... traballo con... pois coa cámara de vídeo, con edición de vídeo... todo iso que se está facendo... inflúe directamente na... ou sexa... competencias dixital... mesmo a propia web... o propio blog do colexio... cando empezan a... buscar na... web... ou no blog... buscan unha etiqueta... buscan a data... iso 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)

A mesma responsable comenta algunhas das ferramentas empregadas: imaxes como mapas de navegación, liñas do tempo con croma, animacións coa mesa de luz ou as cámaras...

«Nesa materia [materia de Investigación e Información] o que intentamos é que aprendan a... investigar, que aprendan que iso... todo o que se encontran en Internet... ou todo o que encontras nalgún 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 ser o día da poesía, coa... mesa de luz e coa cámara AV, estivemos animando algúns poemas... en fin, sobre todo iso, o que ten que ver un pouco coa competencia dixital entendida como aprender a utilizala. Impartir na biblioteca, pero tamén saímos.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Resulta de interese ver como a existencia desta materia permite, de novo, interaccións entre grupos de alumnos, neste caso, entre estudantes de cuarto e sexto de educación primaria.

«Existe a materia de Investigación e Tratamento da Información, destinada ao alumnado de cuarto e sexto de EP (impártese nunha sesión conxunta). O alumnado está a preparar nela un proxecto sobre o patrimonio de Sober a través do emprego de códigos QR.» (Diario do equipo de traballo en campo, educación primaria)

Proxectos en e coa biblioteca

Inicialmente falamos da migración do espazo e dos efectos que producía "vir á biblioteca" (agrupamentos e interaccións diferentes ás aulas). De maneira complementaria, nas conversas indicáronse dinámicas que son impulsadas pola biblioteca aínda que non tivesen lugar na biblioteca: «O escenario do traballo documental non sempre é a biblioteca, ás veces non é a biblioteca o escenario, pero si os recursos».

Boa parte dos testemuños arredor dos proxectos identifican a biblioteca como lugar de aprendizaxe, pero, pola súa vez, destacan o papel da biblioteca como impulsora ou mediadora do proxecto, aínda que varias das súas fases non teñan lugar fisicamente nela.

Nunha sesión de observación da biblioteca, identifícase ese labor de mediación nos proxectos:

«Referido a unha actividade concreta dun proxecto documental integrado: A intervención da BE, a pesar de non ser o seu espazo onde se desenvolve, si ten presenza, xa que hai un traballo de investigación, de guionización, de lectura... que a biblioteca favorece. Trabállase: a adquisición de competencias tanto no ámbito da procura de información, como no manexo desa información para plasmala nun bo guion, unhas preguntas pertinentes, na creación dun clima amable para que todos

queiran intervir e, finalmente, a adquisición de destrezas no manexo de medios tecnolóxicos.» (Diario do equipo de traballo en campo, educación primaria)

Noutro centro educativo, a responsable aclara este rol da biblioteca, mesmo en áreas onde estas metodoloxías son menos frecuentes, como é educación física:

«Non sae da biblioteca o traballo de investigación... [cada profesor propón], pero si que teñen que sabelo buscar, Exemplo: non é que realmente da biblioteca lles mandasen o caso de deportes, pero en fin... 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 ponlles... ou sexa, chegan e expóñenllelo 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)

Os proxectos inclúen iniciativas de moi distinta natureza, todas elas baixo unha metodoloxía basicamente común: definir un tema ou pregunta de investigación, facer un traballo explícito sobre as fontes (selección, contraste e análise crítico, reelaboración), elaborar produtos de creación e difusión. En ocasións estes proxectos vincúlanse á celebración dalgún evento (mes da ciencia):

«Eu estoume acordando agora que cando foi o Mes da Ciencia, en novembro, o experimento tamén o gravamos, e fixémoslo na biblioteca... [...] Todo o que necesita un espazo.» (Profesora, educación primaria)

Noutros casos créanse diversos produtos como froito dos proxectos (por exemplo, pezas de radiodocumentación ao redor dun traballo sobre os concellos) e búscanse alianzas para o seu desenvolvemento (a biblioteca municipal):

«Imos 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 é como un programa de cartas, que van e veñen, pero no canto de enviarnos cartas, mandámonos programas de radiodocumentación... en fin, pois é algo... que... que sae da biblioteca, non?» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Hai escolas que acordan un tema anual que une esforzos desde diversas áreas e ciclos. Outras abordan proxectos dun alcance máis acoutado, vendo a dificultade que entraña unha estratexia xeral:

«Imos facendo 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 van traballar sobre... o mar... o que imos 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 vén... realmente... non sei se os 4 mestres que van vir... o que saben, o que non saben... se saben traballar co croma, se lles vai interesar... ou non... entón, 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)

Outra responsable de biblioteca dun colexio de educación primaria relata como logra involucrar as titorías, formulando sempre a participación como algo voluntario:

«O PDI [proxecto documental integrado] formulámolo 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 metese fose consciente de onde se metía... e nós pensabamos que iamos ser case todo o claustro de infantil e pouca xente máis... e están todas as titorías metidas no PDI, e é totalmente voluntario... e mesmo compañeiras que ao mellor non podían vir á reunión porque ese día tiñan... titoría ou o que fose... logo buscábnos polos corredores, "oe, tesnos que contar ben o do PDI e demais...", entón, si, o claustro... é totalmente aberto...» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Hai escolas que propuxeron procesos máis ambiciosos en canto á organización xeral da escola. Máis abaixo cítase o caso dunha escola de educación primaria que un día á semana organiza laboratorios

para grupos heteroxéneos (de 3 anos a segundo de educación primaria e de terceiro a sexto). Cada laboratorio dura tres sesións, que se realizan durante tres semanas consecutivas. Unha vez finalizadas as tres sesións, os alumnos rotan cara a outros laboratorios. No relato da directora e responsable da biblioteca, pódense apreciar algúns detalles de organización:

«Un día na semana... despois do recreo... todo o cole se converte en laboratorios... vale?, entón... isto propuxémosllo ao profesorado e o profesorado apuntouse aos nosos coñecementos, non?, é dicir... en fin, pois se teño un profesor que é moi bo en non sei que... pois, bum... e así... non?, entón deseñamos eses laboratorios, podían ser outros... entón... 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?, entón hai grupos heteroxéneos... grupos de 12 rapaces, en fin... logo tivemos que xogar coas matemáticas... claro, e a nós, co número de alumnos tamén... vale, entón... 12 rapaces... eh... e esa programación... fixemos un programa



complexo, que o fai a miña xefa de estudos... que o leva moi ben... e todos os nenos... durante... cada... cada profesor pedíuselle... pedíuselle que fixese... un... un laboratorio... que durase 3 sesións... 3 mércores... vale? e, ao cabo deses 3 mércores..., os rapaces cambian e veñen outros... entón garantimos que todo o alumnado... en fin... pareceunos que garantiamos que todo o alumnado ao final do curso tería pasado por todos os laboratorios... vale... isto... que significa para min?, significa unha... eh... optimización dos recursos... vale?, significa que non só os recursos están aí... senón que eu... os teño que garantir... porque son cartos públicos... vale?, entón eu teño que garantir que todo o alumnado... se beneficia diso... 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 "se ti podes, queres, sabes ou non sabes", en fin, se non sabes, ensínoche eu... e se non queres, vas ter que querer...» (Directora e responsable da biblioteca, educación primaria)

Ao longo destas páxinas repasáronse diversas formas de traballo que modifican as dinámicas habituais das aulas: polas formas de apropiarse do espazo, polas maneiras de formular os agrupamentos, polos tipos de achegamento metodolóxico, polos procesos e produtos finais que se crean, polas maneiras de organizar os tempos. Todo iso está vinculado ao proxecto da biblioteca aínda que non se realice materialmente nela («a biblioteca senta as 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, colexio rural agrupado)



O impulso destas dinámicas, pola súa vez, xera algunhas resistencias. Responsables e docentes reflexionan sobre a esixencia que supón abordar procesos deste tipo e as dificultades que atopa a súa xeneralización:

«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 ancorada noutras... dinámicas eh... e dáme pena por eles.» (Responsable de biblioteca, educación secundaria)

«Hai un grupo pequeno de profesores (e algún departamento concreto) que non están implicados coa biblioteca escolar e coas novas dinámicas e metodoloxías que van xurdindo dela, pero o que observamos é que non é unha oposición activa ou crítica, senón máis ben unha falta de participación. [...] O motivo fundamental parece ser o cambio metodolóxico que supón traballar en proxectos compartidos para aqueles profesores con metodoloxías máis tradicionais e de clases maxistras. Este esforzo engadido necesita estar convencidos e dedicarlle tempo, e algúns profesores non se atopan neste punto». (Profesora, educación secundaria)

Creación e interaccións con novos artefactos

No últimos cinco anos a biblioteca foi integrando novos artefactos tecnolóxicos. O programa *Escornabots* incorporou os robots e, posteriormente, esta proposta ampliouse cara á *Biblioteca creativa*:

arte, vídeo e audio, radio, cociña, téxtil, deseño, artes plásticas... Ao redor desta proposta abríronse as posibilidades de creación e de produción cara a distintas áreas de interese.

Os robots foron un dos primeiros artefactos que se incorporaron a algunhas bibliotecas, na idea de sumar a programación como linguaxe (*coding*). Varios testemuños dan conta da apertura que isto supuxo para as bibliotecas. O interesante destas dinámicas é non só a novidade que incorporan (neste caso, as linguaxes de programación), senón as interaccións que mobilizan. Neste testemuño as familias involucran os pais, «que veñen ensinar a programar».

«Empezamos polo tema dous escornabots, cando empezamos cos escornabots, dixeron, "ah, pois nós, calquera cousa que necesitedes... xa sabedes...", e nós... "espera que apuntamos"... entón agora veñen [os pais]... veñen e ensinánlles a programar con scratch.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Outros dos artefactos que se sumaron á biblioteca son as impresoras 3D. Nas entrevistas xurdiu como se vinculan a algúns dos contidos da programación (neste caso, circuitos eléctricos).

«Encántalles... encántalles a impresora. [...] O ano pasado, por exemplo, para traballar os circuitos eléctricos que se traballan en quinto e sexto, no terceiro trimestre fixemos tarxetas de Nadal con circuitos eléctricos, que... e con... tamén con materiais da impresora 3D que imprimáramos... os cornos dos renos, o nariz dos renos.» (Profesora, educación primaria)

Tamén se incorporaron o croma ou a mesa de luces xunto cos recursos anteriores:

«Os computadores portátiles... as tabletas, eh... os computadores para buscar información... os escornabots, a impresora 3D, porque, de feito, hai 2 anos, en inein, o que fixen foi... que eles mesmos fabricaron o seu propio chaveiro... entón co programa do Tinkercad, estiveron a programar todas as súas cousiñas e logo... de aí extrapolárono ao... ao cube e o cube o... imprimímolo na impresora 3D, e levaron como proxecto final de... de terceiro trimestre, levaron o seu propio... chaveiros deseñados por eles mesmos... é que hai moitísimas cousas que facemos... a mesa de luces, o ano pasado peteina con todos os nenos que... que tiñan necesidades... traballaban moitísimo coa... coa mesa de luz... o croma...» (Profesora, educación primaria)

Pola súa banda, o programa de *Radio na biblio* desenvolve numerosas prácticas: entrevistas, directos de eventos locais, lecturas compartidas, programación en diferido. A seguinte escena relatada nun dos diarios do traballo en campo permite apreciar a diversidade de asuntos en xogo: distribución de roles, tarefas asociadas á produción (guionado, música, mesa de mesturas, edición e produción, publicación en iVoox, difusión en redes sociais).

Dúas voluntarias de 1.º da ESO crearon un guion cun programa sobre os malos tratos animais. Existe iniciativa na decisión de acudir á radio no tempo de recreo, así como autonomía no guion (que é revisado, aínda que se confía no alumnado) e na gravación. As dúas nenas entran á radio. Lola comproba que todo está OK. Elas mesmas acenden. Unha ponse no control e a outra na mesa de micros. Lola lémbbralles como funciona a mesa

de mesturas. Levan de forma autónoma a radio, o programa, a música, a mesa de mestura e son. O programa, centrado nos malos tratos animais, conta cun guion que aborda os animais máis castigados. Conectan os micros e colocan o guion no atril. A que está na mesa de mesturas leva o audio e grava. Unha das nenas ten dificultades na lectura e igualmente a radio é un espazo que a motiva a achegarse e involucrarse. Radio inclusiva. O resultado non é o importante, senón o proceso: buscan información, preparan un guion, exprésanse oralmente e fano de forma voluntaria e autónoma no recreo. A música que teñen para as cortinillas é "libre de dereitos". Concienciáase o alumnado nesta cuestión, xa que os programas se publican en Ivoox. O alumnado xa aprendeu a buscar libre de "copyright". Os que desexan empregar unha música concreta, con dereitos, poden gravar pero NON se publica, non se colga en Ivoox, só para uso interno. As fotos cólganse no Instagram da biblio e no blog, por duplicado.

Arredor da radio, unha profesora falou sobre as competencias en xogo e destacou os aspectos relacionados coa produción dun discurso oral cara a destinatarios reais, e como as alumnas participantes, ao pasar a educación secundaria, se interesaron por un curso de oratoria que as apoiase nestas habilidades.

«Estes nenos, o bo que teñen, é que teñen unha bagaxe xa de... saber falar en público, porque expoñen moitísimos traballos na biblioteca... de falar na radio, ou sexa, é que teñen xa un... este de feito moitas nenas do ano pasado que facían moi ben o do tema da radio, este ano apuntáronse a oratoria no instituto...» (Profesora, educación primaria)

Apuntamentos sobre o dixital como contorna e como soporte

Nos apartados precedentes, nos que se exploraron prácticas con distinta orientación (lectura literaria; estudo, investigación e coñecemento; creación e interacción con novos artefactos), foron aparecendo referencias ao dixital, por exemplo, nos accesos á información e os procesos vinculados á procura, filtrado, contraste e análise crítica, e en relación coa publicación, creación e participación nunha comunidade de lectores e escritores dixitais.

Neste apartado inclúense unhas últimas referencias que reforzan a integración do dixital na biblioteca: lectura dixital, creación e publicación de contidos propios e difusión en redes sociais.

En relación coa lectura literaria, déronse varias situacións nas que se falou dos lectores electrónicos, da súa incorporación na biblioteca e a súa circulación polas familias.

«O que fixo foi provocar que moitas familias comprasen un lector, foi moi, moi motivador... moi motivador para... de feito, en fin, os rapaces que... que pediron a... porque, claro, non temos un para cada un... porque nós... en fin, tampouco non os 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?, entón o que fixemos foi, rapaces de cuarto, quinto e sexto, entón pedímoslles permiso ás súas familias, toda as familias dixeron que si... e entón... temos... eu creo que temos 4 en cada aula... ou 4 ou 5 en cada aula... entón, van rotando... vale?, entón, 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, entón... claro, trouxo, consigo que moitos... pero moitos, eh?, non unha familia nin dúas... de feito... de feito agora hai moitos que nos pediron as claves para baixar libros... porque teñen nas casas...» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Pola súa banda, indícanse usos que teñen que ver con compartir e participar nos circuítos de recomendación mediante vídeos publicados en seccións específicas nos blogs da biblioteca (neste caso, na plataforma Vimeo):

«Si, pero, a ver... primeiro nós non quixemos utilizar YouTube nunca... ao principio empezamos utilizando YouTube pero... non... non nos... gusta, entón nós eh... colgamos todos os nosos vídeos en Vimeo... entón, 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... entón... para a competencia lingüística e competencia dixital, temos este programa de booktubers... entón... os rapaces gravan os seus vídeos promovendo a lectura, e todo isto publícase dentro do...» (Responsable de biblioteca, educación primaria)



Outros usos teñen que ver coa web como soporte de difusión e de publicación de contidos propios, mediante blogs e o uso de redes sociais (Facebook, Instagram ou Pinterest). Nun dos centros de educación secundaria, fálase da 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 recóllense actividades de formación para os usuarios novos.
- Laboratorio de información é o espazo de traballo para o alumnado de primeiro da ESO de ITI.
- Normas e funcionamento presenta cales son os aspectos clave para saber situarse e saber traballar na biblioteca.
- Os papeis do Sobreiral presenta os proxectos e plans da biblioteca.»

Noutro centro, ademais do blog da biblioteca, fálase dunha “galaxia de blogs” arredor de niveis educativos e proxectos, así como do uso de Facebook;

«E temos un perfil en Facebook, que o levo eu, é un perfil moi activo... porque eu vexo que os perfís das bibliotecas escolares falan só de literatura... e a min paréceme que o noso perfil fala de información, entón, 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, coma se fose nunha galaxia. Por exemplo, as de infantil, van máis a infantil... por iso, ás veces, a mesma entrada facémola en varios blogs distintos...» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Simultaneidades na biblioteca

A análise das prácticas comezou recuperando o concepto *multibiblioteca*. Para finalizar, interesa volver sobre esta proposta arredor da observación das distintas prácticas en xogo nos momentos de recreo, onde conviven usos da biblioteca moi diversos. Momentos coma estes, de simultaneidade de actores, obxectos e prácticas, permiten visualizar o *multi* como trazo da biblioteca.

Dúas escenas de recreo mostran a apertura múltiple da biblioteca. Nunha delas, no informe de campo nun centro público integrado, descríbese a presenza de actores diferentes (estudantes de educación primaria e de educación secundaria, biblioaxudantes, titora dun taller, responsable...), o uso de diferentes obxectos (libros, computadores, materiais propios...), as rutinas da biblioteca (orde de materiais, préstamo...) e as accións en xogo (estudo, deberes, lectura, talleres...).

- «Imposible recoller a riqueza da BE no recreo.
- Taller de máscaras
- Biblioaxudantes – colocación recursos
- Alumnado nos PC sobremesa – estudando e repasando unha presentación/exame oral
- Alumnado ESO – traballo nas mesas. NON empregan recursos da biblioteca máis alá das mesas e cadeiras. Empregan libros e cadernos que trouxeron nas súas mochilas.
- Alumnado de último curso de EP estuda para un exame na zona de puffs. Outros len: libros de texto, novela, cómic.
- 2 nenos de sexto de EP buscan libros no andel, na zona, de lectores avanzados.
- 2 nenas (Lucía e Leire, 11 anos, 6.º A educación primaria) collen libros no andel. Diríxense ao posto de préstamo e

entréganlle os libros elixidos á profesora de garda. Devolven os libros que tiñan en préstamo e levan outros novos.»

A segunda escena está recollida no diario de campo da visita a un centro de educación secundaria, onde se describe o fluxo de espera, entrada e ocupación ata que quedan fóra varios alumnos por falta de espazo:

«Ás 10.11 contabilizamos unha cola con 18 persoas esperando na porta para entrar á biblioteca. Unha vez que a abriron, na zona de lectura hai cinco mozas, despois hai un grupo de cinco persoas estudando, outro grupo de tres persoas facendo deberes e as mesas finais de estudo con separadores están completamente cheas e con xente de pé. As mesas de xadrez tamén están cheas. Aos cinco minutos de comezar o recreo contabilizamos polo menos cinco persoas que se tiveron que ir por non haber sitios libres.»



Memoria colectiva

Para pechar esta dimensión que alude á «vida» nas bibliotecas (mobilización de prácticas), pareceunos interesante destacar un pequeno testemuño dunha responsable de biblioteca de educación primaria, no que relata como van construíndo o diario ou memoria de vida da biblioteca ao longo dun ano: unha revista de gran formato, con páxinas en branco, que progresivamente vai enchendo as súas páxinas con fotos, crónicas, códigos QR, que, pola súa vez, remiten a vídeos, publicacións ou outros contidos derivados. Situada á entrada da biblioteca, a memoria de actividades, ano a ano, preséntase como un libro aberto, entendido como un proxecto en construción, 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)

Se o múltiple é un trazo característico da análise das prácticas nas bibliotecas, este libro aberto é un rexistro desa diversidade e, á vez, unha manifestación palpable do proxecto de biblioteca como proxecto común.

Comunidades de intereses e inclusión

[encontro, acollida e diversidade]

Integración e inclusión

A biblioteca débúxase como un espazo de encontro que favorece a socialización, a integración e a inclusión para todo o alumnado, pero moi especialmente para aqueles con necesidades educativas especiais ou que presentan determinados trastornos, que poden compartir esta contorna con compañeiras e compañeiros de diferentes cursos nun plano de maior igualdade. É especialmente revelador o testemuño dun equipo de traballo en campo, que describe a biblioteca visitada:

«É un espazo no que aqueles alumnos aos que lles custa máis atopar o seu lugar no instituto entenden a biblioteca escolar como un espazo seguro e no que poden ser eles mesmos, potenciar os seus talentos e poder compartir cos demais, mesmo a través de talleres organizados por eles, aquelas actividades nas que se senten “fortes”. Neste sentido, puidemos presenciar talleres de tecnoloxías ou de debuxo manga, propostas desenvolvidas por

nenos diagnosticados con TEA que nas clases ordinarias teñen dificultades de atención e relación cos compañeiros e profesores.»
(Diario do equipo entrevistador, educación secundaria)

Da mesma opinión é un dos profesores entrevistados, que considera que na biblioteca se xera un cambio de actitude cara á diferenza, posto que os mozos e mozas «respectan moito máis a diversidade dos compañeiros neste espazo que na contorna habitual da aula, non?, e sobre todo nos recreos, que se ve perfectamente, e os rapaces xogando, e dá igual, con diagnose ou sen ela, eh?, pero nótase como que atoparon un lugar no que estar dentro do centro, e iso creo que é fundamental» (Profesor/a, educación secundaria).

Ademais, a biblioteca facilita o desenvolvemento de actividades de aprendizaxe que son especialmente adecuadas para estes perfís de alumnado. Así, algunhas das novas funcionalidades da biblioteca contribúen a potenciar determinadas competencias e, en especial, as relacionadas coa expresión oral que se desenvolven no contexto do programa *Radio na biblio*, tal como transmite unha alumna egresada:

«Eu penso que si, en todos os 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 unha chea de cousas e de valores distintos, de formas de escribir. E a verdade é que iso ten moitísimo impacto.» (Estudiante egresado, educación secundaria)



Outra circunstancia favorecedora da inclusión é a diversidade de recursos e de actividades que ofrece a biblioteca, debido a que, tal como indica un profesor, se procura que queden cubertas todas as necesidades «porque collemos tamén os nenos con necesidades educativas específicas» (profesor, educación primaria). Para iso incorpóranse materiais pensando neste tipo de alumnado, e insiste en que «os seus libros son de lectura fácil... e sempre facemos actividades que poidan seguir ou que se poidan adaptar e que poidan facer todos» (responsable de biblioteca, educación primaria). E noutro centro incluso se compraron no seu día «libros con pictogramas e con lingua de signos, porque temos nenos xordos, e temos bastante fondo en braille, pero agora xa non temos ningún neno cego, nin con discapacidade visual, entón imos doalo a outros centros» (responsable de biblioteca, educación primaria). Con todo, algúns centros recoñecen que queda aínda camiño por percorrer en relación coa oferta de materiais, aínda que 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). Na mesma liña, outras responsables de biblioteca opinan que as tecnoloxías poden contribuír a minimizar as desigualdades e, en especial, «as tabletas, porque hai nenos que, por exemplo, non len. Pero si son capaces de ver imaxes e reaccionan máis con iso» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Tamén o espazo e a organización da biblioteca se adapta a estas necesidades, como no caso dun instituto de secundaria que cambia as mesas «para que os nenos con cadeira de rodas puidesen chegar a sentar» (responsable de biblioteca, educación secundaria) ou como

o dun centro de educación primaria que contaba cun neno autista para o que, tal como relata a responsable de biblioteca:

«Incluimos pictogramas por todos os lados e temos todos a sinalización dos nosos libros que inclúe un pictograma non lombo, e preparamos materiais especiais para estes rapaces que teñen unhas necesidades educativas máis especiais. Traballamos á demanda, á demanda do profesorado, á demanda das familias e á demanda dos titores, sobre todo, desde o departamento de orientación.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Por outra banda, a biblioteca ofrece a posibilidade de que estes mozos e mozas poidan realizar pequenos traballos máis ou menos técnicos de apoio á biblioteca, que contribúen a mellorar a súa autoestima e que, en ocasións, lles permiten mostrar unhas competencias que a avaliación no marco das materias non detectaría. Por exemplo, tal como expoñía unha profesora de tecnoloxía entrevistada, «un dos nenos que máis activamente colabora coa biblioteca, e que se encarga de todo o tecnolóxico na biblioteca escolar (con talleres, montando circuítos de iluminación, coa radio...), coa avaliación tradicional de aula, suspendería a materia, pero despois de ver todo o que fixera na biblioteca escolar iso sería completamente inxusto e incorrecto» (diario do equipo entrevistador, educación secundaria). Noutro caso, unha responsable de biblioteca relata un caso concreto de como o traballo na biblioteca é algo positivo para este alumnado:

«Este ano hai unha nena que tivo problemas e estivo sancionada, e veu aquí axudarme a min a poñer etiquetas e tal, e agora recupereina para colaboradora de biblioteca, e para nenos con acoso aquí refuxíanse moitísimo nos recreos eses nenos, vale?, e a eses nenos, pois, ao mellor lembro algún ano que os puxemos, pois, a ordenar xornais, ou a nenos que ves que teñen cousas,

non?, eu tiven de colaboradores nenos moi, moi machucados... eh?, e a biblioteca era un salvoconduto para eles tremendo. Veñen refuxiarse... aquí é un campo neutro.» (Responsable de biblioteca, educación secundaria)

A biblioteca refuxio

Esta idea da biblioteca como refuxio aparece de maneira recorrente nas palabras dos entrevistados. Neste sentido exprésase un director dun colexio público integrado, cando manifesta que:

«A biblioteca cumpre 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 senten a gusto e ao mellor len pouco, collen ou non, ao mellor non os ves ler moito, se non máis estar con, e atopan aquí o seu lugar.» (Director/a, centro público integrado)

A biblioteca é un lugar de refuxio especialmente para aquel alumnado que por determinadas motivacións prefere un espazo tranquilo, que lle permita socializar con compañeiros de preferencias similares ou que, simplemente, queira colaborar coas tarefas da biblioteca. Entrarían neste grupo, tamén, os que non gozan cos xogos no exterior e os que, por timidez ou por outras causas, non teñen moitos amigos. Así o recoñece unha alumna que non vai á cafetería durante o recreo porque «adoito estar na biblioteca porque non teño moitos amigos» (informe do equipo entrevistador, educación secundaria). Pero tamén un profesor valora este rol da biblioteca para aqueles nenos e nenas con necesidades educativas especiais, ademais de para aqueles que «por cuestións de timidez,

ou do seu xeito de relacionarse, teñen outras oportunidades, non só xogar nun patio: poder ir a un recuncho, poder ler nun sofá, poder traballar na biblioteca como voluntarios. Entón cobre, podería facelo mellor e con máis cousas, pero cobre un baleiro que ás veces hai nos centros que é estes nenos que non se relacionan igual ca os demais, pois que non teñen onde ir. E para min iso 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 min iso si que me gusta» (profesor/a, centro público integrado). Da mesma opinión é unha responsable de biblioteca que considera que os motivos para buscar refuxio na biblioteca poden ser moi variados e, a miúdo, teñen que ver coas circunstancias vitais de cadaquén:

«Hai nenos que, ao mellor, nese momento queren escapar. Escapar, refírome, necesitan estar sós. Non durmiron ben, non tiveron boa noite ou están tendo problemas na casa e é o neno que sempre xogou fóra, pero necesita esa soidade. Se a necesita, pois tamén hai que proporcionarilla.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)



Con todo, algunhas voces alertan da posibilidade de que esta biblioteca que ofrece refuxio se acabe convertendo nun espazo de marxinación ou que sexa considerado así polo conxunto do alumnado, como formula un profesor de educación primaria, ao lembrar que «cando dera primeiro e segundo, a un rapaz lle prohibira ir á biblioteca nos recreos, porque se convertía no seu lugar de marxinación. Iso hai que superalo, non? Que sexa un sitio onde os que son máis travesos, os que só queren xogar ao fútbol tamén que vexan algo interesante de vir, non?» (profesor/a, educación primaria).

Noutros casos, esta realidade pode mesmo chegar a xerar preocupación por canto, a miúdo, non se trata dunha práctica illada senón que pode significar un problema de autoillamento grave que, nun dos casos, soamente se puido contrarrestar dotando dun maior dinamismo a biblioteca, tal como relata a dirección dun centro de educación primaria:

«De feito, chegou un momento que si que pode ser algo negativo, digamos, "negativo", que había moitos nenos que se illaban no recreo buscando a biblioteca, buscando ese refuxio. Entón, aí si que nos empezamos a preocupar porque non era "vou un día á biblioteca e, se me apetece, hoxe que vai mal día quedo alí". Eran os nenos que recorrentemente acudían a ese espazo, pero non como biblioteca en si, senón como espazo de illamento, non? Entón, foi cando empezamos a dicir "non, só préstamo. Colledes o libro e levádelo, pero hai que estar no patio, hai que relacionarse, hai que...". Entón, 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 ao contrario: ten que ser onde haxa movemento.» (Director/a, educación primaria)

En calquera caso, pola súa consideración de lugar de encontro e acollida, a biblioteca pode resultar un mecanismo determinante para detectar situacións complexas nas vidas dos rapaces e rapazas, como poidan ser o acoso ou a marxinación. Así o considera, por exemplo, un exalumno ao contar a súa propia experiencia, exemplificada nun caso concreto:

«Eu penso que tamén a biblioteca lles deu voz a aqueles que igual estaban sufrindo acoso. Nese sentido, a verdade é que unha das cousas que eu lembro máis: abriuse unha caixa de correos, non só para suxestións de libros, senón tamén para se ti te sentías acosado ou marxinado ou calquera cousa, que ti, sen necesidade de que ninguén soubese que eras ti, ti podías falar con alguén e esa persoa encargaríase de achegarse a ti e facerte 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 me viñan pedir "porfa, fala con el a ver se consegues que faga esta cousa". Eu sempre dicía "oe, por que non o fas?" e el sempre terminaba facéndoo. Entón, esas cousas, para min, son importantísimas. A integración de todos os alumnos e sexan como sexan, diferentes e tal. Eu penso que a biblioteca ten un papel importante.» (Estudante egresado, educación secundaria)

Equidade e igualdade de oportunidades

Ao ampliar o foco e considerar o papel que a biblioteca pode exercer en relación á equidade social e á igualdade de oportunidades, esta maniféstase como un axente de primeira orde. Así o cre unha

responsable de biblioteca que manifesta que «eu creo que temos claro que a biblioteca ten unha función compensadora de desigualdades fundamentais, temos claro o contexto da nosa escola onde hai moita diversidade, non unicamente no tocante á discapacidade...» (Responsable de biblioteca, educación primaria). Outra responsable de biblioteca considera que, en relación coa inclusión social, a 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 desde a biblioteca. Socialización, que tamén parece importante» (responsable de biblioteca, educación primaria). Na mesma liña, outro responsable de biblioteca dun colexio rural agrupado reivindica que:

«A nosa biblioteca non ía ser un espazo único nun sitio único e queremos que todos os nenos, sexan da escola que sexan, teñan os mesmos recursos... Pois aí é onde estamos nós, tratando a equidade e tratando de liquidar, pois, esas pequenas desigualdades, tanto económicas, sociais, do tipo de realidade que sexa, pero si que estamos totalmente sempre presente disto si, pero temos que pensar nunha alternativa para que todos os nenos do CRA se poidan beneficiar.» (Responsable de biblioteca, centro rural agrupado)

O simple feito de facilitar o acceso a unha gran diversidade de materiais ben seleccionados xa é en si mesmo unha medida para a equidade. Así o considera unha responsable de biblioteca, que reivindica o «acceso a contos de calidade e a libros de calidade, porque eu fomento moito que o alumnado traia os seus contos da 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). O acceso que a biblioteca proporciona a

recursos dixitais que dificilmente estarán en todos os fogares, ou os préstamos de tabletas, por exemplo, tamén contribúen a minimizar os efectos da desigualdade, como indica unha responsable de biblioteca, convencida de que «todo iso que lle estás a dar [tableta, computador, 3D] paréceme que serve como inclusión, claro, porque os estás achegando a unha realidade que doutra forma eles non se achegarían, non?» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Evidentemente, a equidade tamén pasa por promover prácticas lectoras entre as familias que non as teñen, e sitúanse nesta liña accións como as Maletas viaxeiras ou o fomento da lectura en voz alta na casa. Un exalumno outórgalles un valor especial ás Mochilas viaxeiras:

«Estaban súper ben, porque levabas cousas á casa e podías ler. E había case sempre cousas de cociña, de manualidades. Eu creo que a abrimos xa no corredor. Despois, cando chegabamos á casa, sempre nos preguntaban: "e iso que é?" e explicabámoslle e, a verdade, eu creo que tamén a eles lles daba ilusión de ver os seus fillos lendo cousas.» (Estudiante egresado, educación primaria)

Pero a biblioteca pode formularse aínda outros retos, como relata unha responsable de biblioteca:

«Se nós conseguimos que o noso alumnado incorpore a actividade cultural na biblioteca, pois tamén imos ser capaces de que algún deles e delas llelo transmita ás familias, non?, este tema da 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 usar a biblioteca se algún día conseguimos abri-la para as familias e iso, 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, pois, os distintos axentes consideran que a biblioteca escolar xoga un papel determinante nos procesos de integración e no recoñecemento da diversidade, aínda que non pode renunciar de ningún modo ao seu rol como democratizador do acceso á cultura e ao coñecemento, o que implica superar os límites do espazo do centro e actuar como dinamizadora das prácticas culturais da contorna.



Vínculos e afectos arredor da biblioteca

[compromiso e sentimentos]

O éxito na implantación e desenvolvemento das bibliotecas escolares, máis aló do apoio institucional e dos recursos materiais cos que contou, ten moito que ver cos vínculos e afectos que se crearon con todos os actores implicados. Como apuntamos con anterioridade neste informe, a biblioteca nos centros non é entendida só como un espazo físico de encontro e de acollida, senón como unha contorna que xera apegos e simpatías arredor do que ofrece e do que alí sucede.

Afectos arredor da lectura

Nalgúns dos centros entrevistados existe a figura dos biblioaxudantes, estudantes dos cursos de quinto e sexto de educación primaria que se ofrecen voluntarios para colaborar coa biblioteca e se distribúen distintas responsabilidades. Mais alá dos labores técnicos (catalogación, ordenación) ou das actividades de dinamización (sacar os libros para ler durante o recreo, préstamo), o seu traballo na biblioteca lévaos a relacionarse de maneira estreita cos alumnos menores a través da lectura en voz alta ou a narración de contos, creando vínculos de afecto e dando pé a escenas que os docentes lembran con simpatía nas entrevistas:

«No recreo, os pequeniños: "ven David, ven lerre un conto", e póñense alí en círculo... e o maior lelles un conto aos de infantil.» (Dirección, educación primaria)

«É que a min impáctame todos os días abrir a porta e ver os nenos pedindo e os pequenos pedíndolle ao maior que lles lea un conto...» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Aínda que nalgún momento, esta paixón dos pequenos lles impide entreterse como outros compañeiros, os afectados coméntano coa conformidade e dispoñibilidade que require o seu cargo:

«O que non me gusta de ser biblioaxudante é que ás veces, que podes saír fóra e todos van fóra [porque] os biblioaxudantes poden pechar cando non hai ninguén... pero imaxina que despois estás xogando a algo e os pequenos queren que vaías porque queren ir alí. Pois tes que interromper o teu xogo e ir para a biblioteca. Claro.» (Estudante, educación primaria)

É significativo que esta relación a través da lectura compartida, nalgúns casos, supera os límites do centro escolar para alcanzar outros colectivos, como un centro de educación primaria cuxos alumnos de quinto e sexto foron ler a un centro da terceira idade.

En xeral, os biblioaxudantes senten orgullo e satisfacción polo traballo que realizan. Ademais, como apunta un responsable de biblioteca, que un alumno opte voluntariamente por ser biblioaxudante supón tamén reforzar actitudes e aptitudes persoais como a empatía e o compromiso: «que ti sexas, polo menos, capaz de favorecer a autonomía dos alumnos de quinto e sexto, a súa responsabilidade, que sexan capaces de compartir porque ao mellor nese momento lles estaba interesando xogar a eles, pero que están no papel de biblioaxudantes teñen que estar regulando as quendas... non?, entón esa capacidade de poñerme no lugar do outro e de ser bibliotecario por un intre e facer as miñas funcións tamén me parece superimportante» (responsable de biblioteca, educación primaria).

O sentido da responsabilidade e a percepción do valor do traballo que os biblioaxudantes realizan aumentan ata o caso dun centro de educación secundaria no que, cando se incorpora un profesor novo, lle facilitan un biblioaxudante para que lle ensine como funciona a biblioteca. Podemos imaxinar o sentimento de orgullo destes estudantes ensinándolle a un dos seus profesores.

Afectos arredor da biblioteca

Os alumnos senten un gran apego pola biblioteca. Contéplana como súa e séntense acollidos por ela:

«Eu prefiro a biblioteca antes ca o pavillón porque é como o meu lugar.» (Estudante, educación primaria)

«O alumnado penso que ten moita pertenza ao centro. Ten moito sentimento de identidade.» (Profesor, educación secundaria)

A existencia dunha biblioteca moderna, atractiva e dinámica é lembrada con satisfacción por parte dos antigos alumnos:

«É o estilo de biblioteca que creo que todos os profesores desexarían ter, igual ca todos os alumnos desexarían ter, porque, a verdade, non coñezo a ninguén desta clase, deste colexio, a quen non lle guste ir á biblioteca. Non coñezo ningún neno ao que non lle guste ir á biblioteca.» (Estudante egresado, educación primaria)

Por parte das familias, nas entrevistas percíbese que están sinceramente contentas coa biblioteca escolar dos seus centros. Algunhas familias implícanse no funcionamento, como deixa claro este entrevistado: «Aquí, o que non se involucra e o que non se implica é porque non quere... fóra contos» (familiar, educación primaria).

Con todo, de maneira fundamental, a información sobre a biblioteca e as actividades que se realizan recíbena a través dos seus fillos, que lles transmiten o seu gusto por esta:

«Si, era colaboradora [a súa filla]. E botáballes unha man, si, gustáballe, gustáballe estar aquí. Sentíase cómoda aquí, porque podía estar cos seus amigos nos recreos e, con todo, viña para a biblio.» (Familiar, centro público integrado)

No seu conxunto, as bibliotecas, o que nelas se leva a cabo, o que impulsan e difunden, esperta sentimentos positivos e de compracencia por parte dos distintos membros da comunidade educativa:

«Pero non só actividades, senón o que estabas a mencionar agora, non? Son emocións e sensación, non? Que é agradable...» (Familiar, centro público integrado)

«Pois é que mola, é que esta biblioteca mola.» (Dirección, educación primaria)



E cando se fala de lectura, o comentario dalgúns expresa cun san sentimento de envexa o desexo de formar parte desta comunidade:

«Si. A verdade que eu miraba como ela nos falaba da lectura e eu dicía, guau, eu tamén quero sentir esas cousas.» (Estudante egresado, centro público integrado)

Articulación de decisións para a xestión e dinamización

[equipos, liderados e organización]

O estudo indaga tamén sobre os mecanismos que se adoptan nos centros para xestionar a biblioteca e o súa día a día. En realidade, aínda que existan distintas modalidades organizativas, co tempo estableceuse un modelo de xestión xenérico, propio do sistema de bibliotecas escolares de Galicia, que o caracteriza. Así, as convocatorias do PLAMBE xa determinan claramente como requisito a implicación do equipo directivo do centro, a designación dunha persoa adecuada para xestionar a biblioteca e a creación dun equipo de apoio. Ademais, naturalmente, débense dar as condicións para que todo iso funcione: dispoñibilidade horaria do responsable e dos integrantes do equipo e orzamento suficiente para o funcionamento da biblioteca. Unha vez establecidas estas bases, os centros adoitan ampliar as accións, involucrando a toda a comunidade educativa na xestión da biblioteca (implicación do profesorado en distintas accións, alumnos voluntarios institucionalizados mediante o programa *Biblioteca solidaria* e biblioaxudantes; colaboración das familias en distintas actividades etc.).

Neste sentido, as persoas enquisadas coinciden en destacar tres liñas de forza que caracterizan o modelo: a importancia do traballo en equipo; o papel do responsable de biblioteca e a imprescindible coordinación cos órganos do centro (equipo directivo e claustro, esencialmente); e a implicación de toda a comunidade educativa.

A biblioteca, traballo de equipo

A existencia dun equipo de biblioteca cohesionado e comprometido é vista por parte da maioría de informantes como un elemento clave para o bo funcionamento da biblioteca. A súa composición pode variar nos distintos centros, aínda que en opinión dun dos responsables de biblioteca «nun equipo de biblioteca ten que haber polo menos unha persoa de cada ciclo porque, como nós deseñamos as actividades, é moi importante que haxa unha persoa que controle cada ciclo... varios grupos traballando dentro dun só... eh... en fin, sempre tivemos unha parte moi importante do claustro aí dentro, claro...» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Outro aspecto que se destaca do funcionamento do equipo, especialmente nos equipos moi numerosos ou nos centros con elevada rotación de profesorado, é a continuidade dun mínimo de persoas. Nun caso, o equipo está constituído «polos 4 definitivos, máis os que veñan de provisionais» (responsable de biblioteca, educación primaria). Noutro caso, o responsable de biblioteca relata:

«[...] entón, conseguimos facer un grupo moi grande. O noso segredo? Eu creo que parte do noso segredo está en que durante moitos anos houbo 3 persoas que permanecemos sempre dentro do equipo, e iso é unha xoia, é dicir, aínda que había rotación no claustro, porque había persoas que ían e viñan, "ta, ta, ta", no equipo de biblioteca, durante 10 anos



permanecen 3 persoas e unha tan pesada coma min. Iso foi unha garantía, porque nós empezabamos cada curso e non había que inventar a roda... a roda xa a traíamos inventada de moito atrás, entón a permanencia no tempo é un segredo importante, eh?» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Para asegurar a coordinación do equipo, son frecuentes as reunións periódicas, en función da propia dinámica da biblioteca, aínda que as dinámicas internas dos equipos tamén poden ser distintas, algunhas máis formalizadas, como a que relata unha profesora que conta que se reúnen «todas as semanas [...] estamos continuamente falando diso, no recreo, tomando un café...» (profesora, educación primaria), e 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). Noutros casos, o equipo funciona de maneira máis difusa, como indica unha responsable de biblioteca dun centro de educación secundaria:

«Mira, o equipo este ano corrobórao máis ca ningún, por certo... eu teño a sensación, é que funciona así, funciona establecendo unhas tarefas, ao principio do 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 ríxida, vainos tensar máis, vainos queimar máis...» (Responsable de biblioteca, educación secundaria)

Son especialmente importantes as reunións para planificar o curso. Nun dos centros de educación secundaria visitados, os membros da comisión reúnen «cada 5 ou cada 6 semanas, porque nós traballamos moito sobre mecanismos, sobre cousas que xa están a funcionar, temos as estruturas trilladas e nós sabemos o que imos facer no primeiro trimestre, no segundo e no terceiro. Entón, na primeira reunión, xa se fai este deseño xeral, e xa se lle pide á xente que vaia bosquexando as actividades que quere propoñer para o seu ciclo» (responsable de biblioteca, educación primaria). Outros equipos, mesmo «teñen un grupo de WhatsApp do equipo de biblioteca, para facilitar a comunicación» (responsable de biblioteca, centro público integrado).

En moitos casos, o traballo da biblioteca é de longo percorrido, xa que adoita iniciarse desde cero e require distintas etapas e unha formación específica. O relato dunha responsable de biblioteca ilustra ben este tránsito:

«Eu cando cheguei no 2010, o que fixemos foi un grupo de traballo, para empezar. Ademais chamábase así, "empezar a voar na biblioteca". Entón 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)

Dalgúns testemuños dedúcese que a composición dos equipos adoita ser variada, aínda que parece que o profesorado de linguas ten unha maior tendencia a formar parte del, seguramente por ser quen coordina os clubs de lectura: «o equipo da biblioteca, pois temos unha profe de ciencias sociais, temos o antigo coordinador, o que levaba moitísimos anos e continúa. Temos a Fe, que é unha persoa que ten moitísima formación en bibliotecas, ... temos un rapaz de Lingua Castelá, que está provisional, tamén coordina o club de lectura e o club de letras, temos [unha profesora], que xa levaba o club de manga en Moaña, durante moitos anos, é de Lingua Castelá tamén» (responsable de biblioteca, educación secundaria).

En calquera caso, os membros do equipo deben ter unha motivación clara para formar parte del, tal como relata no seu informe unha entrevistadora ao indicar que «o equipo de biblioteca ten moi boa sintonía, a responsable de biblioteca comentounos que as persoas que o integran foron seleccionadas por elas con base naquelas profesoras que tiñan un interese previo neste tema» (informe entrevistador, educación primaria).

A persoa responsable de biblioteca

A elección do responsable de biblioteca fórmase como algo complexo, como xa se pon de manifesto nas instrucións que indican que o cargo debe recaer en profesorado definitivo e, preferentemente, formado. Certamente, os centros aplican esta normativa co convencemento 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). Tamén debe terse en conta a formación e «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 herdanza, non?» (director, educación primaria).

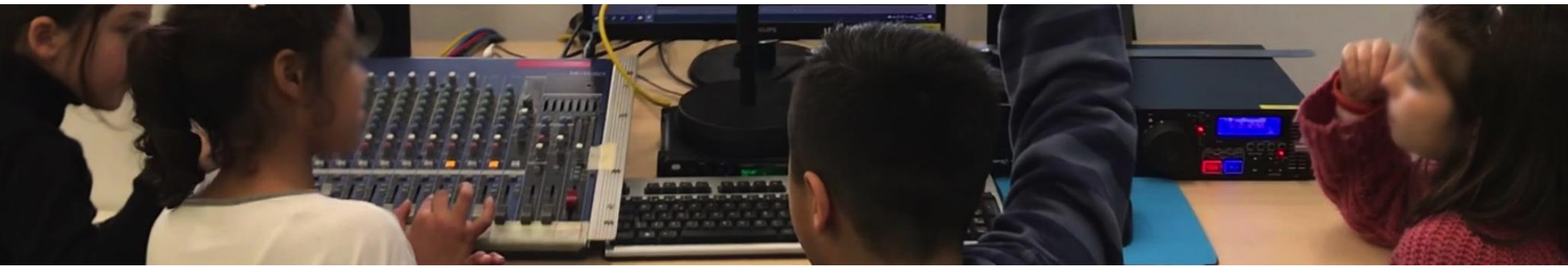
A principal tarefa do responsable da biblioteca é a de coordinar o equipo, aínda que adoita realizar outras funcións, como indica unha das responsables dun centro de educación primaria: «eu son a coordinadora no sentido de que vou propoñendo as ideas, fago a memoria, fago o proxecto, encárgome do orzamento, das compras, pero logo imos todos facendo o que podemos nos momentos que podemos» (responsable de biblioteca, educación primaria).

A responsabilidade da biblioteca, con todo, pode resultar unha carga. En primeiro lugar, porque as horas que se destinan a esta tarefa non adoitan ser suficientes e, aínda que o traballo entusiasma, o

voluntarismo leva a dedicarlle moitas máis horas das estipuladas. Esta é unha reivindicación común entre os responsables entrevistados, un dos cales manifesta que «o recoñecemento de verdade está no horario e, se non está no horario, non existe» (responsable de biblioteca, educación secundaria). En opinión dun director, a simple coordinación do equipo implica «horas, e sobre todo, eu penso, ou tensións para coordinar o equipo do profesorado, o equipo, claro, ao 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 vai un pouco de xeito voluntario» (director, educación secundaria).

A carga que leva a xestión da biblioteca é pouco visible, en palabras dunha responsable que recela de que «o claustro non sexa consciente... de todo o traballo que hai por detrás que ás veces non se ve» (responsable de biblioteca, educación primaria). Outra das responsables de biblioteca, con 11 anos de dedicación, descríbese deste xeito:

«Contenta? Non. Tampouco desgustada no sentido de que é unha cousa que gusta e enganxa, pero que queima moito porque non temos as horas suficientes. A min gústame moito a biblioteca, pero recoñezo que queima moito.» (Responsable de biblioteca, educación secundaria)



Esta sobrecarga de traballo é algo evidente mesmo para alguén como a bibliotecaria da biblioteca pública da localidade, 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, colexio rural agrupado).

Precisamente por iso, unha responsable considera moi necesario o cambio na coordinación de biblioteca, «porque é unha tarefa moi ardua de dinamización, "moito traballo"» (responsable de biblioteca, centro público integrado). Pero non só por esta razón: existe o perigo de que a biblioteca se personalice porque, en palabras dun exresponsable «é un erro vincular persoalmente algo», ao que a actual responsable engade que pensa que «se conseguimos que a biblioteca non sexa unha persoa, que foi ao principio, a min botábanmo en cara, eh?» (responsable de biblioteca, educación secundaria).

Con todo, o papel de liderado que exercen algúns responsables de biblioteca queda ben ás claras cando un director recoñece que «ela é fundamentalmente a que ten as ideas de facer as cousas e nós axudamos en todo o que podemos, e xeralmente unha actitude bastante participativa de todo o claustro» (director, educación primaria).

Os mecanismos de xestión e planificación da biblioteca

En primeiro lugar, aparece como imprescindible o apoio do equipo directivo para asegurar as condicións de bo funcionamento da biblioteca. Así o relata unha entrevistadora no seu diario, no que destaca «a total sintonía entre a responsable de biblioteca e o equipo directivo, e a absoluta confianza entre unha e outra, o que fai que exista moita liberdade á hora de propoñer accións desde a biblioteca, e que se busque financiamento para poder implementalas» (director, educación secundaria). Noutro centro, o entrevistador recolle que se considera positivo que o equipo directivo forme parte do equipo de bibliotecas: «No equipo de bibliotecas está todo o equipo directivo: director, secretario, xefa de estudos de secundaria e xefa de estudos de primaria ... Isto reflicte un gran compromiso» (informe entrevistador, centro público integrado).

Máis alá do apoio do equipo directivo, considérase determinante tamén a coordinación entre a biblioteca cos distintos ciclos, departamentos e outras instancias do centro educativo, e a coordinadora da radio relata como se organiza este aspecto no seu 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 clubs de lectura. E, por exemplo, nós periodicamente temos reunións os coordinadores de todos eses para facernos tal. Por iso é importante que todos os 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 poida, desde a radio, fornecermos de cousas que fan en normalización e os de normalización cousas...

e utilicen a radio como un recurso deles.» (Profesor, centro público integrado)

O ideal, como indica unha responsable de biblioteca, é que «ao principio do curso nos reunimos os coordinadores, para organizar un pouco o PDI, como o iamos levar a cabo», aínda que ela mesma recoñece que se require certa flexibilidade para lles dar cabida ás accións que se van formulando durante o curso porque «despois o que pasa é que ao longo do curso, pois van xurdindo actividades, entón coordinámonos, claro, intentando coordinarnos e non superpoñer actividades, pero non sempre se consegue ao 100 %, pero en fin» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Para unha planificación ben articulada, con base nas prioridades, son útiles os mecanismos que se establecen desde a propia Asesoría, en relación co PLAMBE ou cos distintos programas impulsados pola Consellería. Neste sentido, un centro de educación primaria recoñece que «se queremos solicitar o PLAMBE do ano que vén, temos que mandar un documento que se chama así, "Liñas prioritarias de actuación para o curso que vén" 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).

O mesmo centro outórgalle un papel significativo á avaliación, para a planificación da actividade da biblioteca. Así, ao final do curso avalían as actividades que se realizan na biblioteca, aínda que non existe un mecanismo preestablecido: «imos a ollo, vale?, é dicir, ti propós unha actividade e, se ves que non calla, pois esa non e entón xa, sobre a marcha, dáslle a volta e tal ata que cae». Na mesma biblioteca fórmase avaliar tamén a recepción das actividades por parte do alumnado, para o que utilizan «o número de préstamos que

levan os rapaces ao cabo do curso. Parécenos unha maneira de avaliar a recepción» das actividades. En canto a outras das accións da biblioteca, como as Mochilas viaxeiras, recoñecen que non poden saber o que ocorre nos fogares «o que fagan con elas na casa xa é outra cousa», pero neste caso «o termómetro é o que nos escriben as familias» e tamén teñen moi en conta o «grao de satisfacción dos profesores coas actividades que se programaron» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Algúns, con todo, van máis alá da mera xestión e outórganlle á biblioteca un papel determinante nas prácticas do centro. Así, o responsable de biblioteca dun centro de educación primaria aspira a que «a biblio sexa o espazo de coordinación de toda a actividade da escola, e que a través da biblio haxa unha actividade máis coordinada de todo o que se fai no centro, que se fai moito». Noutro



caso, o responsable comenta que mesmo o proxecto do centro o impulsa a propia biblioteca e considera que no seu colexio «para un profesor que chega, é un impacto porque está claro que ten que traballar segundo di o proxecto, e o proxecto do noso cole márcalo a biblioteca!» (responsable de biblioteca, educación primaria).

A necesaria implicación da comunidade educativa

A implicación de toda a comunidade educativa no proxecto que supón a biblioteca tamén é visto como algo esencial. Nun centro de educación primaria, un director indica que esta ten grande importancia para os docentes, o que se manifesta nos acordos de distribución de orzamento xa que «cando levamos os proxectos e cando houbo que facer un investimento alto, 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, imos apostar pola biblioteca» (director, educación primaria). Neste mesmo centro, o informe da entrevistadora corrobora este grao de implicación e relata que o centro «fixo un grande esforzo por impulsar o proxecto da BE, "renunciaron" ao maior espazo que ten o colexio, que funcionaba como salón de actos, para reconvertelo na biblioteca escolar, dándolle un lugar preferente como motor e na organización do colexio. Ademais, ao non estar no PLAMBE, o diñeiro está a empregarse nas obras de mellora do espazo» (informe entrevistador, educación primaria).

Tamén o alumnado se implica na biblioteca, en especial nos centros que contan con biblioaxudantes, que a miúdo colaboran para manter a biblioteca aberta ou en realizar funcións simples como o préstamo de libros. Así, nun centro de educación primaria, sempre hai un profesor na biblioteca «máis os biblioaxudantes», que colaboran en

distintos traballos porque, tal como relata un alumno, «a min tamén me gusta porque, por exemplo, antonte puxémoslles adhesivos aos libros, organizámoslos por etiquetas, metémoslos en caixas...» (estudante, educación primaria).

A implicación do profesorado pode darse en actividades concretas impulsadas pola biblioteca, como ocorre nun centro onde hai «21 persoas colaborando... e convencer 21 persoas... iso é moitísimo, é unha barbaridade e todos os anos, cando comeza o curso, para min é un auténtico pesadelo porque teño que ir detrás de todo o mundo» (responsable de biblioteca, educación secundaria), pero tamén sucede que o profesorado pode achegar ideas no marco das reunións cando «as propostas pois, van xurdindo de maneira espontánea dependendo un pouco do que haxa que preparar, e a uns ocrreselles unha cousa, a outros outra e imos acordando ao longo do todo o curso» (profesor, educación primaria).

Con todo, tamén existen resistencias entre o profesorado, especialmente «nos centros grandes hai moitísima xente que isto telo que ver para ver que funciona... e que a xente é moi remisa aos cambios» (bibliotecaria de biblioteca pública, educación secundaria). Outro responsable de biblioteca recoñece que:

«Parte do claustro 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 outros proxectos], a idea é colaborar e entón penso que desde aí temos que facer un traballo importante cara ao claustro.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Por outra banda, as familias tamén se comprometen co funcionamento da biblioteca, normalmente articulando achegas económicas ou participando activamente nas propostas desta. Así, tal como relata a responsable de biblioteca dun 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 o encerado dixital de sitio para atopar un mellor lugar entón, en fin, si, entendo que, se a AMPA nos dá ese diñeiro, é porque valora ese espazo... non?» (responsable de biblioteca, educación primaria). En calquera caso, iso pode ser unha mostra do valor que lle outorgan as familias ao traballo da biblioteca, cando recoñecen que «si, o traballo que fan e como fomentan [a lectura]. Meten horas e horas do seu traballo» (familiar, centro público integrado).

Con todo, á marxe desta participación económica, non parece que na toma de decisións se teñan moi en conta as opinións das familias, nin tampouco as do alumnado a quen non se preguntou ante a remodelación da biblioteca nun centro de educación primaria, segundo o testemuño do seu responsable.



Funcionamento en rede

[rede profesional e relacións co tecido social e cultural]

O estudo establece que as bibliotecas escolares se desenvolven en distintos ámbitos de colaboración. En primeiro lugar, destácase a pertenza ao sistema de bibliotecas creado a partir das iniciativas da Consellería a partir da Asesoría de Bibliotecas Escolares. «Ser do PLAMBE» é algo que implica dispoñer de recursos, pero tamén, dun apoio importante que se atopa tanto na propia Asesoría como nas demais bibliotecas escolares desta rede, máis ou menos difusa que se vai xerando. O responsable de biblioteca percibe que forma parte dunha comunidade, xa non traballa de modo illado, pode conectar con outros responsables e compartir dúbidas, experiencias, realidades. Ser do PLAMBE tamén facilita formación e, de novo, a posibilidade de conectar e intercambiar ideas con formadores que, pola súa vez, son responsables das súas propias bibliotecas. Algo que se potencia claramente na celebración dos encontros e das xornadas da Asesoría, que funcionan como escaparate das múltiples posibilidades que ofrece a biblioteca, e facilitan contactos entre bibliotecas distantes.

No día a día, as bibliotecas escolares tamén crean comunidade territorial: máis local, coa biblioteca pública municipal que, en ocasións, actúa de nó; máis ampla, con outras bibliotecas de localidades próximas. Tamén se potencia o sentido de comunidade mediante a participación en seminarios e grupos de traballo que, a miúdo, teñen outros fins pero que contan coa biblioteca escolar como axente activo.

Ser do PLAMBE, traballar en rede

A participación nas distintas convocatorias do PLAMBE comportou enormes beneficios para os centros, non só pola asignación económica que permitiu mellorar os seus equipamentos e prestacións, senón tamén foi positiva noutros aspectos como os relacionados co sentimento de pertenza á comunidade ou a valoración positiva sobre a actividade que leva a cabo. Os responsables de biblioteca valoran, evidentemente, as dotacións de orzamento, pero destacan como formar parte do PLAMBE lles axuda a sentírense acompañados no seu labor e, como indica unha responsable de biblioteca:

«A gran achega do PLAMBE foi que deixei de ser unha tola que cruzaba o deserto soa [...] non estou segura de se conseguiría eu chegar aquí onde estou agora se o PLAMBE non existise. O PLAMBE deunos forza, esqueleto, tamén nos deu cartos, pero a ver...» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Esta atención continuada que reciben os centros que forman parte do PLAMBE é altamente apreciada por canto contribúe a facer sentir que non se traballa illadamente e que existen canles para vehicular as consultas ou para compartir inquietudes, tal como relata a responsable dunha biblioteca de educación primaria: «naquel foro do PLAMBE, onde sabías que podías mandar un correo a calquera hora do día ou da noite e había outro tolo do outro lado que che ía contestar, iso non hai cartos que o paguen. A min deume estrutura, deume comunidade, moi importante» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Esta rede de comunidade configúrase, esencialmente, cos outros centros PLAMBE pero esténdese tamén a outras entidades locais, de preferencia á biblioteca pública. Ambos os ámbitos supoñen apoios



sólidos que permiten saír adiante, como apunta outra responsable de biblioteca: «Tes o PLAMBE, que é superimportante por orzamento e por apoio; temos o PCPP, temos o apoio da bibliotecaria municipal, mesmo, eu sentinme moi arroupada por outras responsables de bibliotecas do centro, da comarca, que tampouco coñecía ata que chegamos ao momento. Iso abre unha chea de liñas e unha chea de apoios que axudan a avanzar» (responsable de biblioteca, educación primaria).

A sensación de pertenza a unha rede vese reforzada polas posibilidades de participar na formación e compartir experiencias e coñecemento, como manifesta unha responsable de biblioteca:

«O PLAMBE dá unhas xornadas de formación en novembro e os encontros, que adoitan ser en marzo e abril, que son fontes de información que te ves cun chea de ideas e cunha chea 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)

Coñecer as prácticas doutras bibliotecas serve para aprender e tamén para avaliar o propio traballo, para saber ata que punto aquilo que se está facendo se distancia moito ou pouco das prácticas habituais e para adquirir seguridade sobre as accións propias. Nesta liña, unha das profesoras entrevistadas considera que «ás veces hai que ver que fan outros para aprender, ou mesmo ás veces non para poder aprender, senón para dicir vale, eu tamén o estou facendo ben, porque ás veces cústanos ver, sabes? Parece que o estamos facendo moi mal, e chegamos a outro cole e estano facendo igual ca nós, entón tamén nos reforza, ou ver que realmente o estamos facendo mal» (centro público integrado, outro profesorado).

Pola contra, non conseguir acceder ao PLAMBE leva os centros á ausencia de apoios e un sentimento de illamento no proxecto de biblioteca; e o simple feito de participar nunha das súas convocatorias convértese tamén nun estímulo para mellorar e permite coñecer o que fan outros centros e intercambiar opinións e ideas. Así o percibe unha responsable de biblioteca, que opina que «estar dentro [do PLAMBE] é 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 mesmo, pois ter ese ritmo de ter que responder e de ter como unha planificación» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Estes centros que teñen como obxectivo formar parte do PLAMBE valoran especialmente a función de acompañamento que recibiron por parte da Asesoría de Bibliotecas. É o caso dun centro de educación secundaria con proxecto do PLAMBE denegado, cuxa responsable narra como a partir do asesoramento recibido se decataron de que o que realmente necesitaban era máis formación: «Este ano solicitamos para ir a Santiago para revisar o PLAMBE que presentamos e foi cando nos dixeron aquí que era demasiado ambicioso, escapa da realidade: "vos presentastes un PLAMBE que non ten nada que ver co voso", entón realmente aí vimos que si e elas asesoráronnos moito sobre a formación que iamos recibir. Solicitamos nós co PCPP e buscar un pouco todas as lagoas que tiñamos» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Máis alá da pertenza ao PLAMBE, un informante menciona que o blog das bibliotecas escolares de Galicia é tamén un instrumento que contribúe á configuración da rede, por canto é un espazo onde as bibliotecas poden explicar as súas experiencias, «porque che abre o mundo e che permite coñecer e estar en contacto con outros centros» (profesor, colexio público integrado).

A formación: formarse e aprender cos outros

A formación é vista polas persoas entrevistadas como o aspecto máis importante para unha boa xestión e dinamización de biblioteca, en ocasións, mesmo por diante doutros aspectos máis aparentes da biblioteca. Déixao claro unha responsable de biblioteca, que considera que «a xente ás veces pon o espazo como unha desculpa, como un freo; e eu digo que, se ti queres traballar, o espazo sen dúbida [é importante], vale?, pero non, o importante de verdade é a formación, e é que ti saibas para que queres iso» (responsable de biblioteca, educación primaria). Noutro centro, a responsable de biblioteca valora a formación como un instrumento para enfocar a súa actividade e deixar de traballar ás apalpadelas, e relata que conseguiron «que alguén nos axudara a centrarnos; foi como ter o mapa de ruta, e antes non, e ao non ter ninguén que tivese unha formación clara, que puidese facer ese mapa de ruta, estabamos moi perdidas» (responsable de biblioteca, educación primaria).

De todas as modalidades formativas, a formación conxunta a través dos encontros e xornadas é altamente valorada polos centros, que consideran, ademais, que este tipo de experiencia reforza o sentido de pertenza á comunidade das bibliotecas escolares galegas. Un dos profesores destaca como moi positivo o feito de ver a outra xente que comparte as mesmas inquietudes, e de poder falar en distintas ocasións porque «comes alí, que comes todos xuntos, que falas... Coñeces unha chea de xente» (outro profesorado, centro público integrado).

Este contacto que se establece nos encontros e xornadas favorece tamén a circulación de ideas, como confesa a profesora do centro de educación primaria que recoñece que «copiou» doutro centro a



incorporación de Legos na biblioteca porque lle pareceu unha boa iniciativa:

«As xornadas ás que sempre imos os coordinadores da biblioteca, que despois veñen e trasladan isto aquí. Por que nos interesan as bibliotecas creativas? Porque a xente vai, fórmase, ve cousas novas e di "eu quero isto para o noso cole." Somos nós as que inventamos un recuncho de Lego nun cole? Non. Nunhas xornadas de formación vimos que había xente que tiña recunchos de Lego.» (Outro profesorado, centro público integrado)

E engade: «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 iso a ti quédache e dis "que chulo, vouno facer. Eu podo poñer tal» (outro profesorado, centro público integrado).

Con todo, o desprazamento para asistir a estes encontros que adoitan durar dous días tamén ten os seus detractores, como unha das responsables de biblioteca entrevistadas, que apunta como unha posible mellora a organización de encontros de maior proximidade, «por zonas, para coñecer mellor as bibliotecas máis próximas» (responsable de biblioteca, educación secundaria).

A esta formación colectiva súmase a modalidade de formación no centro, articulada a partir de seminarios e grupos de traballo, impartida por parte de formadores que proveñen de centros que se achan en momentos máis avanzados, o que permite compartir as experiencias e tamén poñer en valor o que un ten. Un profesor destaca en positivo esta modalidade porque «na formación regrada nós recibimos xente, porque queremos que veñan aquí pola tarde doutros coles e di "pois, como facedes? E sentmos, falamos. Pero nós tamén aprendemos deles» (outro profesorado, centro público integrado). Pero tamén os centros que actúan como formadores valoran o que esta formación lles achega, en canto a coñecemento doutras realidades. Neste sentido, a profesora dun centro público integrado explica que, cando visitan outros centros que desexan pedir o PLAMBE para asesoralos e descubren os espazos «hiperlimitados» dos que dispoñen, se decatan de que non se poden queixar das dimensións da súa biblioteca (outro profesorado, centro público integrado). Estas formacións permiten traballar os aspectos

de interese de cada centro, tal como formula un responsable de biblioteca dun centro de educación primaria no que se leva a cabo unha formación deste tipo todos os anos, que vai cambiando de temática:

«Pero todos os anos facemos un PCPP de biblioteca. Mesmo os itinerantes están no PCPP de biblioteca, eh? por exemplo este ano, o traballo do PCPP de biblioteca é KOHA, para empezar a manexalo e gamificación.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

O apoio da biblioteca pública e a relación coa comunidade

Nas comunidades onde existe unha biblioteca municipal, adoita existir unha relación estreita coas bibliotecas dos centros, en moitos casos para organizar actividades conxuntas. Así, unha responsable de biblioteca manifesta que «coa biblioteca pública a primeira actividade que normalmente facemos é polo día da biblioteca, que é a visita á biblioteca, explicarlles os fondos, como poden ir, cando non. Os que non son socios, se se queren facer. E algunha actividade en común como unha procura do tesouro» (responsable de biblioteca, educación primaria). O director dun dos centros valora que «ela está moi integrada connosco e nós con ela» (director, educación primaria).

Esta relación coa biblioteca pública permite tamén avaliar e mellorar unha das prácticas máis habituais deste servizo, como son as visitas escolares. Nun dos casos, é a propia biblioteca a que promove estas reunións, tal como explica a bibliotecaria:

«Nun programa, que xa funciona desde hai moitos anos, para participar en visitas escolares á biblioteca, isto 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 conversa cos centros e o profesorado para recoller as súas inquedanzas respecto do que como queren que sexa esa colaboración biblioteca pública-biblioteca escola, e adaptarnos mellor. Iso é o que queremos facer.» (Bibliotecaria de biblioteca pública, educación primaria)

A biblioteca pública tamén contribúe a mellorar o funcionamento da biblioteca escolar con asesoramento técnico, como apunta unha das responsables: «Colaboramos moito. De feito, é un pilar fundamental, para min 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). Tamén destaca a posibilidade de acceder a préstamos de libros, facilitados por unha «estreitísima relación coa nosa biblioteca municipal, que a temos ao outro lado do patio. Entón aí compartimos de todo, ás veces fondos que nos traen eles» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Nalgún caso, mesmo, a biblioteca pública contribuíu a impulsar a biblioteca escolar, ata o punto de que unha bibliotecaria relata que «non se utilizaba, e os rapaces cando chegaron á biblioteca pública, e podían coller a enciclopedia galega, alucinaban, porque alí non podían tocar nin os libros. Ou sexa, a dinamización desta influíu moito». E esta revitalización da biblioteca escolar reverteu na biblioteca pública posto que «[os nenos] agora xa están habituados e xa van pi, pi, pi, é que xa che dan leccións. A min, chéganme alí e críticanme como teño colocados os libros» (Bibliotecaria de biblioteca pública, educación primaria).

As relacións da biblioteca escolar coa súa contorna esténdense máis alá da biblioteca pública municipal e establécense tamén entre os centros escolares de educación primaria e de educación secundaria, chegando a formalizar dalgún modo esta colaboración, como no caso da asociación «Lemos le» que elabora proxectos en común. Tal como conta unha 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 tentamos 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 cea e tal, e nesa cea 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)

Nas comunidades pequenas, a vida cultural e social tamén transcorre a través da biblioteca escolar. Os centros estudados citan a iniciativa «Mulleres de Lemos», un programa de promoción da figura da muller que conta coa implicación de alumnado de educación primaria que realiza ilustracións e do alumnado de educación secundaria que confecciona un cómic. Noutra das localidades, a Escola de Música é o centro das actividades xunto coa escola; en palabras da bibliotecaria municipal «todo funciona un pouco a partir a través do cole, que é o centro, e a Escola de Música. E despois estamos os demais» (Bibliotecaria de biblioteca pública, educación primaria).

Algúns centros de educación secundaria colaboran entre eles para os clubs de lectura, unha actividade moi arraigada e estendida, tal como comenta un responsable de biblioteca, que indica que teñen «un grupo formado, que chamamos o grupo DADO, que o forman uns cantos institutos da cidade, facemos reunións aquí, ás veces,

polas tardes, prestámonos libros, facemos actividades en común, temos concursos etc., e iso facilítanos, non soamente xa o coñecemento persoa a persoa senón que, sobre todo é práctico.» (Responsable de biblioteca, educación secundaria).

Máis aló das vantaxes que supón para a organización da actividade, a existencia de biblioteca escolar permitiu avanzar na relación dos centros de educación primaria e de educación secundaria. A responsable da biblioteca escolar de educación primaria relata de que modo o feito de que os alumnado recibise educación documental facilitou esta confluencia:

«Temos aquí, o noso instituto e pola nosa parte sempre quixemos colaborar, e nunca foi fácil a colaboración con eles, pero como os nosos nenos van tan educados, todo hai que dicilo, que é verdade, agora mesmo estamos a pasar un momento moi doce porque hai persoas alí que cren tamén na colaboración.»

(Responsable de biblioteca, educación primaria)

Aínda que o paso do alumnado aos centros de educación secundaria a miúdo supón certas decepcións, «como cando ti tiveches un noivo maravilloso e que, ao deixalo, pois pensas que todos os noivos son así e non, entón, os pobriños chegaban alí e, claro, non atopaban [unha biblioteca como a súa]» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Traxectorias e transformacións no tempo

[dinámicas de cambios e impacto de programas institucionais]

Os actores entrevistados neste estudo fan especial fincapé nos procesos de transformación que experimentaron as bibliotecas escolares ao longo dos últimos anos. Na maioría dos casos, estes cambios vincúlanse á existencia do Plan de mellora de bibliotecas escolares e ás oportunidades de diversa índole que se ofreceron aos centros para intervir nas súas bibliotecas, tanto de tipo material como conceptual. Naturalmente, os cambios máis evidentes teñen que ver coas materialidades, coa contorna e os recursos dispoñibles, pero tamén se dan nas prácticas que as novas bibliotecas permiten desenvolver e, ademais, nas maneiras de traballar desde e para a biblioteca.



Unha contorna en constante evolución

Case todos os centros recoñecen que a biblioteca, grazas aos recursos e á formación recibida, se transformou nun espazo moderno e vivo, no que a colección se desenvolve e expande, onde caben toda clase de obxectos e intervencións que favorecen cambios nas dinámicas, como apunta unha responsable de biblioteca: «Foi un cambio total: cambio do espazo en si, cambio dos recursos, cambio na linguaxe, e na forma de comunicarse os nenos coas novas linguaxes» (responsable de biblioteca, educación primaria).

O cambio nos espazos é unha impresión compartida por todos os informantes, que lembran bibliotecas escuras, anticuadas e case mortas:

«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)

Tamén o alumnado comparte esta opinión, ao mencionar que «iso era menos biblioteca, calquera cousa; a ver, si era unha biblioteca, pero claro, era unha biblioteca de cando se abriu o colexio, hai 40 anos, ou sexa cuns andeis, cunha zona de silencio absoluto. Tamén zona de castigo nos recreos ás veces...» (estudante, educación primaria).

Un dos equipos directivos conta de que modo se propuxeron 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 entón tivemos que darlle máis visibilidade, empezamos a poñerlle unhas cousas de cores, unhas cortinas, cambiamos as mesas que eran así máis lúgubres e cambiamos os s andeis para que fosen máis accesibles os libros, e compramos fondos máis do interese do noso alumnado...» (dirección, educación primaria).

Pola súa vez, tamén o alumnado considera que o espazo físico é determinante para lle dar á biblioteca unha nova dimensión. Uns alumnos de educación primaria contan que «cando chegamos nós, cando tiñamos 6 anos, este espazo non estaba, era só esta parte de aquí, como que tiraron a parede. Non estaban as moquetas, as mesas non eran así, eran mesas xa vellas, de madeira. Esas butacas non estaban, eses armarios tampouco estaban. As cadeiras non eran

así. [Estas son máis cómodas?] Si, moitísimo máis. Os andeis todos non eran os brancos, eran os marróns aos que case non lles chegabamos. Era máis deprimida [...] Ademais, as cores que ten agora a biblioteca porque antes era todo como moi triste, moi gótico, todo marrón [...] É máis alegre, agora co verde e laranxa. Máis *happy*» (estudantes, educación primaria).

Os recordos dos exalumnos coinciden en destacar o cambio da biblioteca, como o que manifesta que «o principal creo que o espazo físico porque foi un cambio radical» (estudiante egresado, centro público integrado). Outros evocan unha imaxe «deprimida» e escura da biblioteca, que non convidaba ao uso, e narran con entusiasmo os cambios e as melloras incorporadas no mobiliario e no aspecto visual que lle dá un aire totalmente renovado:

«Esa era unha biblioteca que apenas empregaba, si que estaba moi escura, moi vella e case non estabamos. Acórdome o día que a fomos mirar por primeira vez despois de estar reformada e parecía outra; agora mesmo ten cores vivas, espazos así máis de paz para estar máis relaxado, mesas para estudar, ordenadores e cambiou moito. E fanse moitísimas actividades alí que antes non se facían.» (Estudiante egresado, centro público integrado)

As melloras non só foron en canto á aparencia, senón tamén na dimensión do espazo, debido a que «antes era máis pequena, e había unha porta que había moitas cousas, pero non nos deixaban entrar, entón, despois, iso derrubaron a parede e todo e fixeron un espazo máis grande e ampliaron máis xogos e todo» (estudiante egresado, educación primaria).

Outros cambios que se formulan teñen que ver con asegurar a inclusión e a integración do alumnado con necesidades especiais con melloras como as que impulsa un centro que está «en proceso de poñer toda a cartelería, tanto en pictogramas como en lingua de signos; outro dos nosos plans de audiolibros, para nenos que teñan dificultades lectoras, cos voluntarios, que os lean e que eles poidan, a través do código QR» (responsable de biblioteca, educación primaria).

As familias tamén opinan que estes cambios no aspecto, as paredes e os mobles de cores, atraen os rapaces á biblioteca: «Eu creo que os anima máis a vir á biblioteca, dá máis alegría» (familiar, educación primaria). Aínda que, por suposto, un aliciente para ir á biblioteca son as actividades que alí se levan a cabo: «Esta actividade, nin de broma, ou sexa, non había actividade na biblioteca, para nada... ou sexa, que non se pode comparar» (familiar, educación primaria).

En todos os casos, para o profesorado entrevistado a transformación das bibliotecas foi posible grazas ás axudas 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» (Outro profesorado, centro público integrado).

Transformacións nas prácticas

As transformacións experimentadas pola biblioteca van máis alá dos espazos e dos equipamentos; os cambios inciden tamén nas prácticas que se desenvolven nela e a partir dela, dissociándoa

definitivamente do libro e da lectura para abrirse a múltiples opcións, que van do xogo ao simple uso do espazo como lugar de encontro. Unha profesora de educación secundaria, ao preguntarlle sobre que aprecia máis da biblioteca, responde: «Pois a capacidade de facer cousas dentro [a biblioteca]. Eu véxoo e digo: “Miña nai, a cantidade de cousas que se poden facer aquí agora que non é ler un libro”» (outro profesorado, educación secundaria). Neste mesmo centro de educación secundaria, un exalumno lembra a enorme evolución dos usos da biblioteca en catro anos:

«Eu lembro facer unha comparación de cando eu estaba en primeiro a cando eu 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 cun grupo.» (Estudante egresado, educación secundaria)

Grazas ao impulso do PLAMBE e da implantación dun modelo de biblioteca creativa que vai máis aló da lectura, as bibliotecas dos centros participantes incorporaron novos recursos, como a radio, o croma ou as impresoras en 3D, e todo iso incidiu na práctica pedagóxica e nas aprendizaxes, como indica a responsable de biblioteca dun centro de educación primaria cando di que «non é o mesmo estar na túa clase que expoñelo logo na biblioteca e a radio, [...] toda a formación que nós recibimos reverte no alumnado, todo ese traballo que estás facendo [de usar a biblioteca e os recursos] inflúe tamén logo no proceso de investigación, non só no produto» (responsable de biblioteca, educación primaria). Unha profesora do mesmo centro apunta o bo resultado na aula do que se practica na biblioteca xa que «véndoos, observándoos como xogan con cousas na biblioteca, logo ti pódelo empregar na aula, porque son como centros de interese, que ti vas vendo nos nenos e logo pódelo levar á túa clase» (profesora, educación primaria).

Os novos recursos supoñen que os obxectivos da biblioteca se amplíen. En palabras dun responsable de biblioteca dun centro de



educación secundaria, a biblioteca oriéntase a «que eles investiguen. A nós ao final dámos igual que o catálogo quede máis bonito ou máis feo, queda bonito, moito mellor, pero o importante son os procesos. E se ti cres, constrúes iso e son eles e elas protagonistas da investigación, como non van adquirir competencia en investigación?» (responsable de biblioteca, educación secundaria).

Noutros casos, máis alá da renovación en espazos e coleccións, a influencia do PLAMBE ou do PLAN LIA materialízase na incorporación de prácticas pedagóxicas innovadoras baseadas en traballos por proxectos. Así o recoñece unha responsable de biblioteca que explica como «o equipo directivo levaba 4 anos con moitas propostas que quería levar a cabo e, de súpeto viu que, ademais destes cambios deste espazo e de dinámicas, podía axudar a levar outros proxectos que eles tiñan en mente, pois, por exemplo, o de traballo por ámbitos, que ao final non saíu, pero o traballo por proxectos. Entón, entre 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).

Doutra banda, hai que destacar como estas novas bibliotecas de centros de educación primaria, equipadas con recursos materiais de todo tipo e que incorporan os traballos por proxectos, reverten nunha mellor preparación deste estudiantado, que chega aos centros de educación secundaria con máis competencias tecnolóxicas:

«Cando vou todos os anos ao instituto, que imos cos profesores de alí para que vexan os nenos e tal, a min moitos mo din, que veñen moi preparados, porque saben manexar novas tecnoloxías.» (Profesor, educación primaria)

Transformacións no traballo dos equipos

A biblioteca considérase como o factor principal para favorecer o traballo colaborativo entre os membros da comunidade educativa, esencialmente o profesorado e os claustros. Segundo as observacións dos entrevistadores, os equipos son, en moitos casos, a clave da transformación: traballan en diálogo constante, comparten ideas e inquietudes e colaboran a todos os niveis. A este bo quefacer dos equipos de biblioteca súmase o apoio por parte dos equipos directivos que respectan as decisións e impulsan as innovacións.

Este movemento para conseguir unha biblioteca máis dinámica, innovadora e integrada, en opinión dunha profesora de educación secundaria non se limita aos equipos de biblioteca dos centros, senón que se estende a todos os profesores:

«Eu creo que hai un movemento de bibliotecas que está habendo agora que tamén se está facendo moi interesante para todo os profes, non soamente para aqueles que están no equipo da biblioteca porque, eu, por exemplo, polas redes sociais miro moito [...] e eu creo que todo o mundo está comezando a darse conta de que a biblioteca ten que ser moi central no cole, e que é un sitio no que temos que pasar todos e creo que estamos todos bastantes implicados niso e que o facemos ben.» (Profesora, educación secundaria)

Con todo, para o óptimo funcionamento da biblioteca, considérase clave o apoio do equipo directivo, tal como se recolle na entrevista dunha responsable de biblioteca dun centro de educación secundaria, que conta como no seu centro «houbo unha aposta moi forte, hai catro anos, para pedir o PLAMBE. Era unha biblioteca que funcionaba moi tradicional e foi o equipo directivo —o equipo

directivo leva 5 anos— e hai 4 anos apostou para que a biblioteca entrase no PLAMBE. Cambiou e, o coordinador, cambiou o xeito de traballar. É dicir, que esta dinámica xa vén desde arriba, e dentro do proxecto de, do equipo directivo está a biblioteca. E o ano pasado, cando nos propuxeron entrar no plan LIA, unha das cousas era que estivésemos implicados nós, o equipo de biblioteca, e que estivese implicado tamén o equipo directivo. E desde o primeiro momento, fixeron a aposta súa» (responsable de biblioteca, educación secundaria).

Un modelo de biblioteca en transformación

A biblioteca transfórmase, amplía e modifica o seu concepto para adaptarse ás novas necesidades e converterse na columna vertebral do colexio, como formula unha familia de educación primaria que cre que «a biblioteca se converte 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 [o fillo] vén con algo de novidade, que lle interesa moito contar, dis, “pero que foi iso?” “vale, pois veu non sei quen á biblioteca e contounos iso”, ou, “estabamos na biblioteca na hora de lectura e pasou isto”... Ao final como que este espazo se convertiu case non centro» (familia, educación primaria).

O modelo de biblioteca que integra novos materiais e recursos permite que o alumnado teña unha concepción máis innovadora e activa deste servizo. Unha profesora de educación primaria recoñece que se a biblioteca contén outros materiais «é o que fai que os nenos sexan tamén máis autónomos» (profesora, educación primaria). Esta nova biblioteca gústalles tamén ao alumnado:

«Cando foron os nosos de sexto agora a Rafael Dieste e cando entraron no espazo da biblioteca din 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 dous sitios, iamos ir despois á cafetería, non? Pero tivemos que botalos de alí, creo que os rapaces teñen moita ilusión pola futura biblioteca, non? E que están aí como a expectativa.» (Profesora, educación primaria)

O modelo transformado expándese a outros centros; coñecer outras experiencias permite aspirar a novos proxectos, a imaxinar bibliotecas máis innovadoras e creativas. Neste sentido, unha responsable de biblioteca relata que «fomos a unha biblio que tiña un espazo *maker* marabilloso, precioso, unha pasada, e empezamos a barallar e a soñar con, ao mellor, conseguir ocupar o espazo de



agora dos ordenadores e ampliar a biblio con esa zona» (responsable de biblioteca, educación primaria). De todas as maneiras, os centros son conscientes das súas limitacións e das complicacións de formular proxectos de biblioteca excesivamente ambiciosos; saben ben que as transformacións requiren uns tempos específicos. Así, outra responsable di que «o ano pasado presentamos un PLAMBE e agora, véndoo co tempo, penso que era demasiado ambicioso para o punto no que estabamos. Cando non nolo deron, foi unha decepción pero despois, ao principio de curso, cando revisamos para poñernos dixemos «uf, menos mal que non nolo deron...», porque aquí faciamos de todo, pero claro, realmente era demasiado ambicioso para o punto no que estabamos, non era realista» (responsable de biblioteca, educación primaria).

Impulso e pervivencia dos cambios

Os distintos actores afirman que os principais cambios nas bibliotecas dos centros educativos se xeraron por mor da súa participación no PLAMBE, maioritariamente grazas ás dotacións económicas procedentes do programa, como expón unha profesora de educación primaria: «todos os recursos que temos é grazas á biblioteca e ao diñeiro que nos van dando para ir dotando a biblioteca de todo isto. Sería inviable cos fondos do cole» (profesora, educación primaria). En xeral, os centros son moi conscientes do valor do diñeiro que reciben e como debe reverter no servizo da biblioteca para todo o alumnado:

«Eu teño medios suficientes, teño medios, teño xente namorada do que fai, este ano nós temos un proxecto. Se a Consellería nos dá esta cantidade indecente de diñeiro, eu teño que garantir que iso o utiliza todo o alumnado, todo.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Noutros casos, recoñécese que o impulso xerado pola propia preparación dos proxectos para concursar foi tamén detonante dalgúns cambios:

«[A 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 che dan polo PLAMBE». O mesmo informante engade que, debido a este exercicio, as actividades da biblioteca adquiriron outra dimensión, debido a que «antes de existir o PLAMBE se facían moitísimas cousas, pero era como máis atrapallado. Que era máis rudimentario ca o de agora.» (Outro profesorado, centro público integrado)

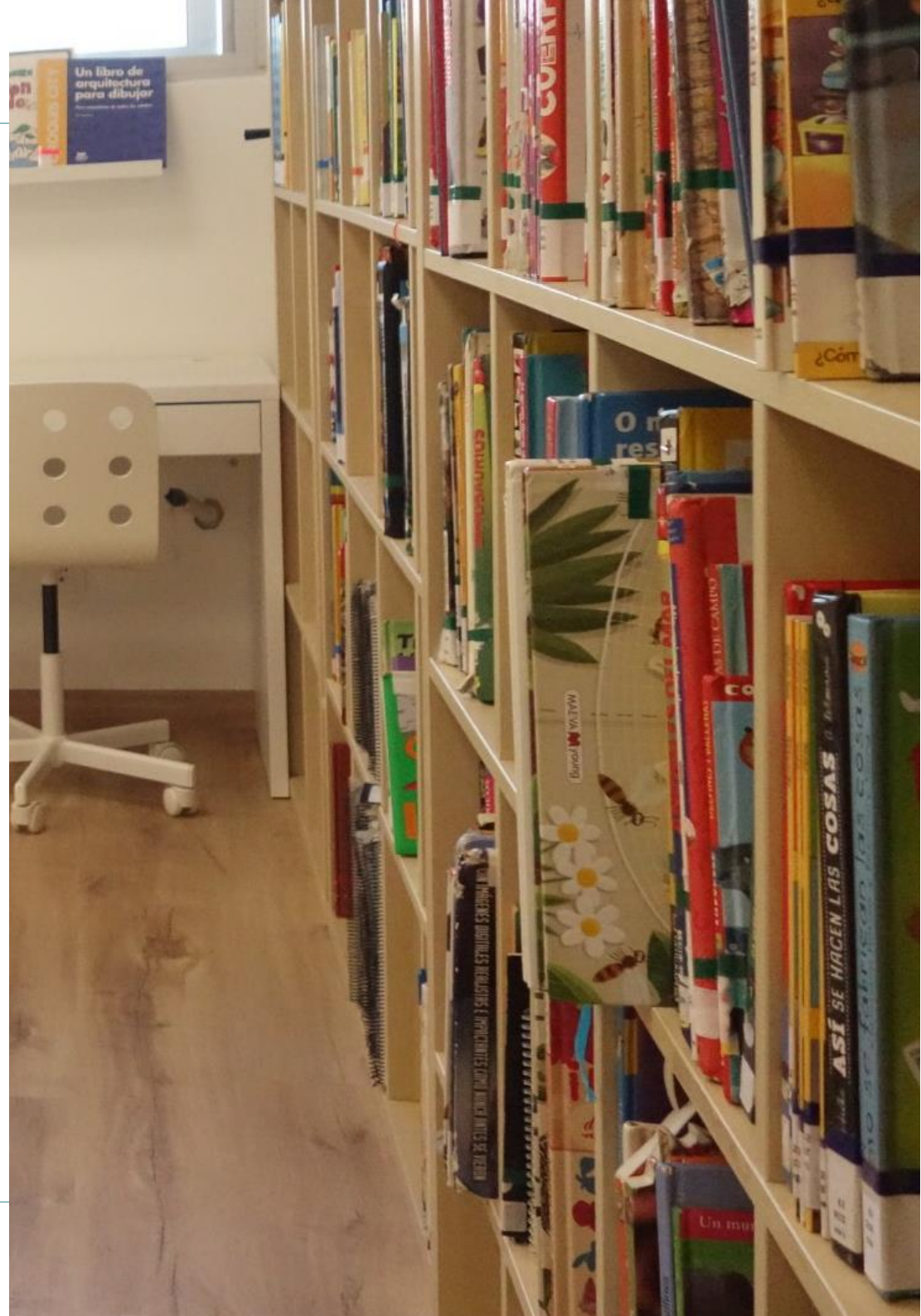
A influencia do PLAMBE modificou claramente a esencia da biblioteca ata o punto de que, en opinión dalgúns, a pervivencia deste modelo está garantida:

«Se nos quitasen 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 sementou xa algo que é imparable.» (Responsable de biblioteca, educación secundaria)

Con todo, noutros casos xorden dúbidas sobre a persistencia do modelo, que vinculan á continuidade do PLAMBE e da propia Asesoría, e consideran que os cambios non se consolidaron suficientemente, como unha responsable de biblioteca que se mostra máis escéptica:

«É sempre como o mito de Sísifo, é volver empezar, e volver 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 isto durante un certo tempo, para que medrasen as silveiras. Isto hai que telo claro, eh?, que a asesoría de bibliotecas escolares non é un organismo consolidado.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)



Percepcións arredor do presente e do futuro do modelo de biblioteca

[visión, expectativas e desexos para a biblioteca escolar]

Ao longo deste informe, o modelo de biblioteca escolar —buscado e implantado— foi, en si mesmo, un ámbito de estudo. Exploramos como se esixía un cambio de modelo de biblioteca nun contexto social, cultural e tecnolóxico en transformación. Discutíronse as evolucións que se lle demandan á biblioteca escolar froito destes cambios e analizamos as formas particulares en que estas transformacións se reconstrúen nas escolas galegas. Quixemos achegarnos aos modos en que os centros e os seus axentes se apropian dos modelos en transformación, os camiños percorridos en diferentes contextos e baixo diferentes condicións. Finalmente, nas páxinas que seguen analizaremos de forma sintética que visión ten a comunidade educativa sobre o presente e do futuro do modelo de biblioteca escolar, a maneira en que os distintos axentes educativos os discuten, asumen ou reconfiguran.

Verbalizando colectivamente un modelo de biblioteca múltiple

En diversos momentos deste estudo analizouse o modelo de multibiblioteca, é dicir, a forma en que está a ser interiorizada a multiplicidade como trazo definitorio da biblioteca: multiplicidade de obxectos culturais, de espazos, de actores en xogo e de interaccións. Neste apartado interesounos destacar algunhas verbalizacións da comunidade educativa deste modelo múltiple que non foron recollidas previamente. Así, na entrevista a unha alumna egresada dun instituto de educación secundaria xorde unha definición expresiva da multiplicidade da biblioteca, exposta como verbos ou accións adheridos á palabra *biblioteca*: expresarte-biblioteca, ler-biblioteca, escribir-biblioteca, falar-biblioteca e 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, 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 por un libro, está a biblioteca por alí–. Non, non. É que, se queres facer moitísimas máis cousas, tamén podes ir á biblioteca.» (Alumna egresada, instituto de educación secundaria)

Pola súa banda, as familias, especificamente aquelas que participaron no PLAMBE, manifestan como a biblioteca se converteu nun «espazo de convivencia» que vai máis alá da lectura de libros e inclúe «todo tipo de lectura».

«Nai 1: En fin, pois é un espazo no que podes atopar, pois todo tipo de lectura e no que, se queres, tamén podes sentar a ler, ou sexa, que non sexa só para coller o libro, irte e tal, que sexa tamén un espazo para relacionarte con outros lectores, ou coñecer...»

Nai 2: Pois como aquí, que vemos películas, que se fai o programa de radio, faise aquí, non?» (Familias, colexio público integrado)

Igualmente, os equipos directivos conflúen nesta idea. Neste literal expresado por unha directora atópase certo eco do comentario da estudante egresada: fala dun «espazo multifuncional» que se expande cara a outros lugares do 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 corredor nun momento dado. A biblioteca pode estar no patio, de feito. Empezamos a facer a biblioteca os xoves fóra, sacar un pequeno parque para que os nenos puidesen facer lectura fóra.» (Directora, educación primaria)

Outra directora comenta a importancia da implicación do conxunto do equipo educativo e dunha concepción compartida arredor do modelo:

«A sensación transmitida pola directora do centro é moi satisfactoria: máxima implicación, concepción compartida do modelo establecido, carácter integrador e firme, para sumar e facilitar o labor e, finalmente, un gran entusiasmo.» (Diario de campo dun instituto de educación secundaria)

Entre o conxunto de verbalizacións arredor do modelo de biblioteca interesou reflectir varios testemuños dun centro que non pertence ao PLAMBE pero que lle gustaría involucrarse no futuro, o que manifestou nas entrevistas. Na maior parte das verbalizacións deste centro, a biblioteca desexada ou futura correspóndese co modelo que apoia o PLAMBE. Resulta de interese ver como converxen nesta visión profesores e profesoras, familias e a persoa responsable. Unha profesora fala da importancia das intelixencias múltiples:

«Eu véxoo igual ca un pouco o tema das intelixencias múltiples, pois un pouco recoller todo, arte, música, lectura, matemática, todo con distintos medios...» (Profesora, educación primaria)

Outra docente deste mesmo centro comenta a idea de «espazo multidisciplinario» e da «biblioteca expandida» en diversos espazos do centro: «expandida, con zonas de lectura, por exemplo, nos centros, non só na biblio, nos corredores...». Outras voces dos profesores falan da conexión co que «está a pasar fóra», dun vínculo máis estreito coa contorna de proximidade:

«A biblioteca eu creo que vai ir en función de como vai evolucionar todo isto, porque a biblioteca vai ter que ser un reflexo do que está a pasar fóra e aquí dentro, non sei, eu creo que pensaría en relacionarse moito máis con todo a contorna que temos preto, non ser soamente biblioteca alí, senón como algo máis compartido aínda. De saír máis fóra.» (Profesora, educación primaria)

Por último, a responsable deste mesmo centro comenta como se foi formando unha visión do claustro arredor do modelo de biblioteca escolar e exprésao como algo moi desexado («mataríamos por ter isto», referíndose ao espazo creativo dunha biblioteca PLAMBE):

«Eu penso que si, que o modelo de bibliotecas escolares nestes 15 anos conseguiu montar moitas biblios... e neste centro, que efectivamente, ao mellor imos tarde, pero si que creo... conseguiu que no claustro, unha parte do profesorado tivese esa ilusión... por ese modelo de bibliotecas escolares...» (Responsable de biblioteca, educación primaria)



O modelo de biblioteca como proxecto articulador

Outro punto de confluencia nos testemuños ten que ver con darlle sentido ao proxecto de biblioteca como un proxecto articulador. Sobre a súa capacidade para transformar prácticas, analizáronse en capítulos precedentes varios testemuños que dan conta das distintas formas de ensinar e aprender que promove a biblioteca arredor das interaccións con información e medios, as metodoloxías de proxectos, as interaccións con novos artefactos ou a integración do dixital. Os distintos informantes refírense a esta capacidade de influencia e ao seu papel articulador mediante diversos termos: «centro neurálxico», «tronco» ou «fío condutor».

É destacable o feito de que este discurso sexa exposto explicitamente por docentes e familias, non só por responsables de biblioteca. As declaracións dalgúns profesores sobre a multiplicidade de actividades (mesmo comer, entendido como «momento de convivencia») e da súa configuración como «centro neurálxico»:

«Hai moita variedade. Utilízase para obradoiros. Utilízase mesmo como vínculo para o profesorado para facer reunións porque é un lugar moi agradable. Utilizámolo para os clubs de lectura, para facer as nosas... Mesmo para xantar alí, aínda que nas bibliotecas non se come. Pero cómese e despois recóllese e tamén é un momento de convivencia. [...] Cando facemos as sesións de cine, é o sitio máis agradable para facelo. Entón é como o centro neurálxico de todo o centro, pero para montóns de cousas. As reunións dos pais están moito mellor na biblioteca ca nunha aula porque tes as cadeiras axeitadas, porque tes unha pantalla... Porque tes unha chea de cousas que...» (Profesora, centro público integrado)

De igual modo, no grupo focal con familias referíronse á biblioteca como tronco, mesmo durante a sesión fixeron unha representación gráfica dun bloque central do que saen e diversifícanse varias ramas:

«NAI 2: Home, a biblioteca é moi importante.
 NAI 1: Sen ela non se podería realizar a maioría.
 NAI 2: Claro, por moita vontade 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 moita vontade que...
 NAI 3: É como o tronco do que saen as ramas das distintas actividades.
 NAI 2: Claro.
 NAI 1: Sempre aquí.»

No diario de campo doutro centro de educación primaria, indícase de novo a idea de «columna vertebral»: «E. define a biblioteca como columna vertebral do centro, como espazo de coñecemento e non [só] de lectura. R. complementa a súa achega coa referencia a un punto de encontro, un espazo para desenvolver a creatividade con distintos recunchos».

Vacilacións arredor do modelo no imaxinario de estudantes e docentes

Nos testemuños tamén hai pegada de procesos inacabados e límites en relación co modelo de biblioteca asumido pola comunidade educativa. Ao longo do informe identificáronse numerosos

testemuños que dan conta desa converxencia arredor dun modelo común: responsables, profesores estreitamente vinculados á biblioteca e mesmo docentes que colaboran en distinto grao, estudantes, alumnos egresados, equipos directivos, familias... Pero hai discursos arredor do modelo de biblioteca que formulan vacilacións, especificamente de informantes que non estiveron implicados no PLAMBE.



Neste informe seleccionáronse dúas cuestións relevantes para a discusión de procesos inacabados na conceptualización da multibiblioteca. Por unha banda, estudantes que, nas súas declaracións, non terminan de integrar como proxecto unificado a biblioteca cando esta se desenvolve cara a distintos espazos ou cando as propostas non só están vinculadas á lectura literaria, é dicir, en situacións que non se corresponden cun imaxinario «clásico» de biblioteca. Nun dos grupos focais de estudantes dun centro público integrado falouse sobre a frecuencia de visitas á biblioteca, ante o que os estudantes dixeron non ir con moita frecuencia e non facelo porque «é unha biblioteca»:

«MODERADORA: Iso está interesante. E os que non ides moito, por que non ides a biblioteca? Que é o que non vos atrapa desta biblioteca?

ALUMNA 2: Non é que sexa esta biblioteca, eu creo, eh.

ALUMNA 3: É porque é unha biblioteca (Risas).»

Máis adiante, no mesmo grupo de discusión, xurdiu unha conversa sobre o recuncho de xogos ao que din que acoden «case todos os recreos». A moderadora advertiunos de que ese espazo non parecen percibilo como parte da biblioteca (o imaxinario de biblioteca como espazo de libros e lectura prevalece).

«MODERADORA: E o espazo creativo. Coñeces os espazos creativos da biblioteca? Non están todos na biblioteca.

ALUMNA 3: O recuncho este dos xogos.

MODERADORA: O recuncho dos xogos tendes, empregádelo?

TODOS/AS: Si (afirman á vez).

MODERADORA: E que facedes?

ALUMNA 3: Xogar.

ALUMNA 4: Estamos en case todos os recreos.

MODERADORA: Ah, ou sexa, que o empregades bastante.

ALUMNA 2: Si.

MODERADORA: Pois iso é parte da biblioteca. Así que cando digo se ides á biblioteca, iso é parte da biblioteca.

ALUMNA 2: Pois entón todos os días.

TODOS/AS: Todos os días (afirman á vez) (Risas).»

No diario de campo da estancia nese mesmo centro, recóllense impresións semellantes: «O alumnado de cuarto da ESO mostrouse moi participativo e activo, aínda que a maioría sinalou que non visitaba apenas a biblioteca escolar, vena máis para educación primaria. Por outra banda, o estudantado non tiña claro, por exemplo, que o club de cine ou o recuncho de lectura informal e de xogos formase parte da biblioteca, actividades e espazos que frecuentan con asiduidade. Tampouco eran coñecedores da posibilidade de acceder de forma autónoma ao xardín da biblioteca, espazo que parece chamarlles a atención».

Outra profesora comparte as súas reflexións sobre esta idea de como no imaxinario dalgún alumnado prevalece que «a biblioteca é para ler»:

«Eu creo que eles [os alumnos] aínda están coa definición de biblioteca que alberga material, onde eu vou, o leo e o interiorizo. Entón claro, como nós pensamos noutro tipo de biblioteca, eles aínda están con ese modelo, como, e agora voume concentrar, si, eu veño aquí ler nada máis, pero eles agora vanse dar conta, porque, por exemplo, esa exposición na outra non se facía, entón eles teñen que saber e dar ese paso de dicir non, é que eu hoxe veño e podo ler iso que está aí, esa exposición, ese traballo, vexo o que fixeron os demais e o que nós fixemos. Entón nese camiño eles son clave, aínda están aí

como moi mediatizados, a biblioteca é para ler.» (Profesora, educación primaria)

Arredor das vacilacións sobre o modelo de biblioteca, analizaremos outro caso, o dun colexio público integrado non pertencente ao PLAMBE, no que tivo lugar unha conversación con encontros e desencontros sobre o modelo de biblioteca escolar múltiple. Ao comezo da conversa, no grupo focal de profesoras, solicitouse a súa opinión sobre que a biblioteca incorporase novos artefactos como as impresoras 3D. A reacción inicial foi «eu penso que son cousas diferentes. [...] Hai que ter coidado con iso, non se converta nun sitio de encontro, nunha ludoteca». A conversa avanzou e as posturas tamén, poñendo o foco na dificultade de acoller distinto tipo de iniciativas nun espazo pequeno como o que teñen: «Eu entendo que ten que haber un sitio de encontro, pero o problema é que nun sitio tan pequeno...». A moderadora preguntou se coñecían os *Espazos creativos* doutras bibliotecas, a conversión da biblioteca nun multiespazo onde poidan facerse actividades moi distintas («ler, coser, colaxe, impresión 3D...»). A reacción foi inmediata por parte dunha segunda profesora: «Outro concepto diferente», á que se sumou unha terceira: «Habitualmente temos asociado biblioteca a libros, vas, estás en silencio e les o libro. Para facer este tipo de mecánicas, creo que hai que darlle unha volta á biblioteca. [...] Eu noto en bibliotecas públicas ás que vou que hai zonas de estudo e silencio e zonas de traballo». A profesora que comprendeu que se trataba «doutro concepto», engadiu: «Sería máis atractivo para eles. [...] E estarían máis implicados no que fan» e volveu sobre esta idea: «O seu mundo é diferente, é un mundo totalmente diferente». Outra das profesoras interveu: «Asumo a responsabilidade, non sei como facelo». Ao finalizar o grupo focal, formulouse unha pregunta sobre o futuro: «Cres que a biblioteca vai desaparecer porque será

substituída por plataformas dixitais?» As reaccións destas mesmas profesoras destacaban que a biblioteca xiraría cara a outro concepto: «Creo que vai evolucionar a outro concepto». E ao preguntar de novo polo futuro da súa biblioteca citaron actividades e tecnoloxías que precisamente foran nomeadas ao comezo da conversa e rexeitadas no marco da biblioteca. O peche da conversa abre certa perspectiva para a redefinición desa biblioteca no futuro.

Futuros para a biblioteca escolar

A conversa sobre os futuros da biblioteca estivo presente en todas as entrevistas e grupos focais. No estudo interesaba cruzar os seus puntos de vista e no conxunto de declaracións foise conformando un discurso arredor de cinco temas:

- A biblioteca como espazo de coñecemento e como proxecto social.
- A dixitalización da biblioteca.
- A hibridación papel/dixital e a permanencia do libro en soporte papel.
- A importancia do espazo físico e a súa transformación.
- A diversificación.

Un primeiro conxunto de testemuños destaca a visión de futuro da biblioteca como espazo de acceso ao coñecemento e chama a atención sobre a dimensión social, interactiva: «lugar para compartir, poñer en común, centro de relacións».

«Eu vexo a biblioteca de futuro como un centro de recursos, un centro onde compartir, un centro onde poñer en común, un centro onde acceder ao coñecemento, non centro de coñecemento, senón, como recurso para acceder ao



coñecemento, pero non só como iso, senón tamén en non persoal, no fomento das relacións, como un centro de relacións...» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

Esta visión non só é compartida polas persoas responsables da biblioteca, algunhas familias identifícanse con ese futuro da biblioteca centrado no coñecemento. Nun grupo focal, unha nai reforza esta idea de futuro, que identifica coa evolución que se está levando a cabo actualmente no seu colexio.

«Eu creo que moi similar á que estamos a pasar aquí ao final, creo que cada vez máis a forma de adquirir coñecemento está a cambiar, estase pasando dos libros a outros dispositivos, a outras formas... E ao final creo que iso que se vai acabar integrando na biblioteca porque case asociamos biblioteca-lectura, pero biblioteca de sempre foi asociado ao coñecemento, as fontes de coñecemento terán que estar na biblioteca, ou sexa, as formas que sexan, que sabe Deus o que nos espera. En

fin, creo que a evolución está sendo boa, a min paréceme boa.»
(Nai, educación primaria)

O segundo bloque de testemuños ten que ver coa integración das tecnoloxías (máis tecnoloxía, máis máquinas, máis dispositivos) e mesmo exemplos de dispositivos: *bots*, lentes de realidade aumentada, audiolibros, libro electrónico, mesas flotantes, gravidade cero, pantallas xigantes, consolas por todos os sitios... Os estudantes inciden neste aspecto: «súper dixital [...] imaxino que toda novidade que teñamos tecnolóxica a teremos na biblioteca». Nese exercicio de imaxinar dispositivos, achéganse varias ideas nun grupo focal de adolescentes dun centro público integrado:

«ALUMNO 1: Máis adaptada á tecnoloxía (Risas).
TODOS/AS: Si (Afirman á vez).
ALUMNA 4: Si, imaxínoo como cos ordenadores cambiados, como máis comfortable, cousas así.
ALUMNA 1: Libros.
ALUMNA 4: Eu creo que con tabletas que teñan libros descargados.
ALUMNA 3: Eu imaxino un holograma aí que che vaia contando, pois aquí temos a sección de non sei que, aquí a de non sei canto.
ALUMNA 2: En fin, 10 anos, en 10 anos non creo que pase iso.
ALUMNA 3: A ver, a tecnoloxía pode evolucionar moito.»

Nas conversas con estudantes sobre a tecnoloxía xurdiu o desexo de persistencia do (e ás veces preferencia polo) papel na lectura literaria. Neste outro grupo focal de adolescentes xurdiu a discusión sobre ata que punto a tecnoloxía vai desprazar os libros, falouse das súas preferencias de soporte e sobre o prezo do libro nun ou noutro formato:

«ALUMNA 4: Si, unha cousa... unha cousa parecida á de L. Vai haber máis tecnoloxía e vaise deixar como, quizais máis apartado o que veñen sendo os libros.

ALUMNA 2: Aínda que iso tampouco está tan guai, non? Porque non é o mesmo ler dixitalmente que ler un libro...

ALUMNA 5: Si, aí porque...

ALUMNA 2: ... as páxinas... ou ler cando é novo e non sei.

MODERADORA: Gústavos o libro en papel?

ALUMNA 2: E cheira ben.

ALUMNA 4: Si.

MODERADORA: Moito vos gusta o libro en papel.

ALUMNA 1: Demasiado.

ALUMNA 2: Si, a min gústame máis.

ALUMNA 4: A ver, o que pasa é que é o que dixo L. antes, que están un pouco caros entón, non é que estean caro individual, se non que claro, cando queres comprar algo, pódolo ler dixital.

ALUMNA 2: 19 €. É como 19 € ou gratis.

ALUMNO 1: Por exemplo, na tableta podes ter unha chea».

Seguindo coas preferencias polo papel, outro grupo de adolescentes nun instituto de educación secundaria opina nesta mesma 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 tiveses que elixir?

ALUMNA 3: Físico.»

E un grupo máis de mozos e mozas mantén esta discusión sobre ata que punto o dixital desprazará definitivamente o soporte físico do 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 arredor de que hai ese impacto... de que vai desaparecendo o libro impreso?

ALUMNO 1: Ou sexa... 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 segue descubriendo para que a tecnoloxía sexa accesible para todo ou mundo, si. Aínda que agora é bastante accesible, pero... se é moi cara, non creo que... poidan quitar o libro completamente. Aínda que pasen 20 ou 30 anos.»

O mantemento do soporte papel na biblioteca formúlase tamén como un desexo por parte das familias: «Oxalá que sigan os libros», afirma unha nai. E continúa: «Meterlles pois tamén o dos libros, e si, tamén as tecnoloxías porque imos cara ao futuro e a tecnoloxía está aí».

Un director dun colexio de educación primaria opina algo semellante: «E engadindo ao mellor... apartados, espazos de... con outras tecnoloxías... e outras cousas que se inventarán... pero... sempre vai haber un espazo para o libro... libro». Pola súa banda, unha responsable de biblioteca fala sobre estar atentos a que o papel non perda o seu 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».

Na conversa sobre os libros e os soportes na biblioteca, unha bibliotecaria municipal formula a posibilidade dunha biblioteca «case sen libros» pero advirte que quizais se incorporen outro tipo de libros: «Imaxino a biblioteca case sen libros, ou sexa, sinceramente, eh, ou sexa, o libro físico si, pois libros moi chulos [...]». Pola súa banda, unha profesora dun instituto de educación secundaria afina esta idea do tipo de libros que imaxina na biblioteca do futuro: «Penso que habera máis libros e menos de ler, de ler, porque teremos o *ebook*, ou sexa, non virán os nenos á biblioteca buscar o *Lazarillo de Tormes*, penso. Pero vai haber máis doutro 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 gustárame que tivese libros aínda. Penso que... iso non ten que desaparecer. E o papel é o artista, pensou».

Outro tema que xurdiu sobre os futuros da biblioteca foi a persistencia do espazo físico, transformado e adaptado a novos usos: «espazos abertos e máis dinámicos», «espazos empregados de maneira máis libre». A directora dun colexio de educación primaria apunta cara ao dixital, o audiovisual, a experimentación como futuros, e a como estes cambios pasan polas arquitecturas dos edificios. Emprega unha metáfora interesante na idea de reconverter os espazos educativos en algo parecido ás cociñas modernas onde todo está á vista:

«Xa estou pensando na biblioteca, no propio edificio en si, penso que teñen que cambiar os edificios educativos. Empezar a aderezar paredes, paneis. 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 ir por aí. Penso, ademais, que existen xa centros.»
(Directora, educación primaria)

As familias concordan coa idea de que o espazo da biblioteca é importante como «punto de encontro no cole [...]. Ese lugar de encontro ten que ser a biblioteca». Pola súa banda, nun grupo focal de profesorado falouse nesta mesma dirección, destacando a idea de espazo integrado e aberto: «Eu creo que van ser espazos abertos, moito máis dinámicos, [...] seguirá tal cal, pero si, como un espazo integrado e aberto para compartir saberes».

Nese futuro imaxinado, o espazo da biblioteca tería que apoiar os cambios por vir. En opinión da responsable da biblioteca dun colexio de educación primaria: «quero pensar que a escola do futuro serán laboratorios de aprendizaxe... entón, nese sentido, a biblioteca escolar ten que ofrecer os espazos... os espazos para poder facer isto...».

Moitos dos testemuños fan referencia a procesos de transformación e a como se enmarca o futuro nese esforzo colectivo de cambio. Unha estudante egresada, coa que se mantivo unha entrevista moi completa ao redor do presente e o futuro da biblioteca, transmite a satisfacción coa modernización que se levou a cabo nos últimos anos e imaxina que este novo espazo, «por moito tempo, será a biblioteca do futuro».

Queremos finalizar a análise deste fluxo de palabras arredor dos futuros con dous testemuños que lle dan voz a dous responsables de biblioteca, que durante estes anos lideraron transformacións conceptuais e materiais moi relevantes. Unha delas fala da importancia de que se continúe este traballo coa idea de sempre «ir por diante», de mirar máis alá do presente inmediato e estar abertos

ao cambio. Fala das «formas» cambiantes e do «fondo» ou modelo, que considera que será máis estable e teñen ben asumido.

«Todos os cambios e as melloras son tan recentes, que eu creo que o que si, as persoas 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. [...] Entón, 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)

As últimas palabras son para outra responsable, nas que expresa o desexo de que a biblioteca sexa un espazo ao que se vaia por vontade propia, un lugar de arte, de investigación, de ciencia, de creación... Pensa que a biblioteca do futuro quizais deixe de ser un

espazo: abrírase material e simbolicamente, a biblioteca será ubicua, a biblioteca «será todo».

«En fin, 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 se sintan 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 imos estar en 20 anos tal e como cambia o mundo, hai veces que penso: pois non haberá biblioteca, a biblioteca ocupará todo. Porque a transformación, se o pensamos, foi realmente brutal.» (Responsable de biblioteca, educación primaria)

A estancia nas bibliotecas: o valor de visibilizar e compartir o contexto

[Este texto foi elaborado polo equipo de traballo en campo e está formulado como reflexión conxunta tras a súa estancia dunha semana en cada centro educativo que formou parte da investigación. O equipo estivo composto por Almudena Alonso-Ferreiro, María Zabalza Cerdeiriña, Julio C. Abalde, Paola Guimeráns, Ana Alén y Sandra Fernández]

Cada centro, cada escola, cada biblioteca escolar é unha construción social, caracterizada polo seu contexto, condicións e circunstancias.

Nestas particularidades mergullámonos o equipo de traballo en campo, nas escolas e nas súas bibliotecas, reflexo dunha realidade viva, dinámica, cambiante.

Embarcámonos nunha experiencia etnográfica, con permanencia fonda e profunda nos centros, compartindo, convivindo, conversando, aprendendo; en definitiva, vivenciando a realidade de cada escola durante unha semana. Esta presenza nas escolas e bibliotecas permitiunos capturar múltiples miradas da realidade, que favorecen a composición dunha escena máis comprensiva, complexa, integrada; construindo coñecemento por impregnación (Rockwell e Ezpeleta, 2003).

A etnografía é unha opción privilexiada. Axuda a comprender as prácticas escolares, a vida cotiá que transforma a experiencia escolar, permitindo captar as súas particularidades. Observar e vivenciar o cotián da biblioteca escolar, os procesos sociais e prácticas culturais (Rockwell, 2008). Achegarnos ás bibliotecas escolares desta forma permite ir máis alá das prácticas declaradas, documentando desde múltiples perspectivas e miradas á realidade das prácticas educativas en contexto.

O valor máis destacable da experiencia reside na resposta dos centros e o seu rol como expertas na materia de bibliotecas escolares. As investigadoras de campo non fomos máis que intermediarias neste proceso de visibilización, de narrar as prácticas que suceden de forma cotiá nas bibliotecas escolares. Os equipos das escolas acolléronnos orgullosos como parte deles, sen dudar en compartir espazos, tempos, experiencias... abertamente, sen limitacións, sen condicións. Tivemos a posibilidade de vivenciar as prácticas cotiás compartidas polos centros, a oportunidade de documentar a vida das bibliotecas escolares e que poida extrapolarse a outros contextos, nunha visión desde fóra e dentro ao mesmo tempo, o que nos permite visibilizar puntos fortes que poidan levar estas prácticas a outros lugares, ou detectar pequenas

debilidades que poidan suplir coas iniciativas ou accións que están realizando as compañeiras doutros centros.

O estudo consolidouse como unha oportunidade de colaborar e aprender, tendendo pontes entre a academia e a práctica, lonxe da tradicional ruptura e desconexión entre ambas, poñendo o foco no fundamental: as persoas que fan posibles as bibliotecas escolares, das que aprender para mellorar a calidade educativa; e ás que quizais, algunha vez, poidamos chegar algo.

O traballo permitiunos estar presentes en múltiples realidades, o que fai máis fácil compartir toda a información e extrapolar determinadas prácticas; pois o contexto é fundamental, e cousas que funcionan



nun centro poden non funcionar noutros, pero cantas máis boas prácticas acumulemos de diferentes centros, máis posibilidades haberá de que iso sexa transferido a outros lugares, de facilitar o intercambio de experiencias (Zabalza, 2012), que pode promover a mellora da docencia, prácticas e organización dunha biblioteca escolar.

As boas prácticas, no sentido que sinala Zabalza (2012) fan referencia ás cousas que se están facendo, reais, que están a funcionar ben en contextos específicos e baixo determinadas condicións. Prácticas en acción, situadas, que evidencian unha biblioteca viva, dinámica, en transformación e inclusiva, onde a diversidade se erixe como valor. Visibilizalas é fundamental para que poidan ser coñecidas e transferidas a outras situacións, como punto de referencia para avanzar. Boas prácticas que comparten un conxunto de sinerxias, que é importante compartir e visibilizar, pero tamén se compoñen de condicións contextuais da contorna concreta no que se desenvolven; unha construción local de gran valor.

As prácticas vivenciadas evidencian procesos de mellora e innovación que están a ocorrer desde e nas bibliotecas escolares destes centros, así como a satisfacción da comunidade educativa e o impacto social das accións desenvolvidas. As bibliotecas escolares implican a toda a comunidade educativa, caracterízanse por equipos colaboradores, facilitadores, implicados, comprometidos, organizados e coordinados, onde caben todas: alumnado, profesorado, comunidade educativa (familias, persoal de conserxería etc.).

Neste momento histórico no que se lle demandan á educación múltiples cambios, as boas prácticas recollidas cumpren esa misión transformadora (Zabalza, 2012), nunha biblioteca en permanente transformación. O PLAMBE representa a incorporación destas

transformacións que se demandan (competencias, inclusión, encontros, comunidades de intereses dentro e fóra da escola, novas linguaxes etc.). Dalgún modo, as experiencias das bibliotecas escolares responden a todo isto, ás transformacións da educación. Procura de camiños para reinventarse, creación de espazos para dar resposta ás necesidades e demandas, colaboración e participación para incluír a todas. A biblioteca escolar, no marco do PLAMBE, parece erixirse como un espazo (en sentido amplo) para conxugar estas transformacións e desenvolver as alfabetizacións múltiples.

As vivencias compartidas ensináronnos múltiples realidades; cada centro educativo, cada biblioteca escolar, revela a súa identidade, con prácticas únicas e singulares. Mostrándonos os saberes e a cultura de cada grupo concreto, permitíndonos captar as súas peculiaridades, contribuindo a xerar coñecemento que poida ser transferido a outras institucións educativas.

Esta transferencia tan necesaria implica que cadaquén reconstrúa a súa propia experiencia tendo en conta o contexto e situación do propio centro. Tarefa nada alcanzable sen o apoio e acompañamento, sentido no que destaca como fundamental o proxecto realizado. A permanencia prolongada, durante unha semana, nos centros educativos e as súas bibliotecas, convivindo coa comunidade educativa, aprendendo dela e con ela, evidenciou unha necesidade para que a transferencia se poida converter en realidade. O traballo en grupo, as conversacións, a reflexión conxunta durante a nosa estancia permitiu superar o puntual da formación dun grupo de traballo ou dunha conferencia nun encontro, ademais de entrar no contexto, quen condiciona e é condicionado polas accións desenvolvidas.

Queremos, para finalizar, compartir a aprendizaxe que nos parece máis valiosa para os centros educativos e tamén para a Administración. Aínda que, observar, analizar, recoller, visibilizar e compartir boas prácticas é fundamental, pois para os primeiros establécense como modelos e para a segunda serve de referente para o desenvolvemento de políticas educativas; para que estas boas prácticas poidan transferirse a outros contextos parece fundamental o acompañamento. Nutrir a rede existente, na que se evidencia unha relación estreita coa Asesoría, e ir xerando un banco de boas prácticas nas que poidan irse integrando outros centros desde eles mesmos, nunha relación experto-experto. Unha persoa dun centro experta en bibliotecas escolares e outra, doutro centro, experta no seu contexto, que poidan reflexionar, compartir e responder a «como facemos isto?». Non necesitamos grandes expertos de fóra, senón que contamos con fantásticas expertas nos centros, que desde dentro poden contribuír a que se produzan mellores cambios e melloras. Necesitamos para iso liberación horaria, que as expertas de dentro poidan ir a outros centros e que veñan as persoas doutros centros compartir, enriquecerse mutuamente. Vernos, compartir en contexto, aprender das compañeiras na acción, reflexionar conxuntamente. Unhas estancias pedagóxicas, ao estilo do vivenciado por nós, que permita momentos de intercambio reais, xerme de aprendizaxe e oportunidade de transformación.

Visibilizar, documentar e poder compartir análise, reflexión sobre a práctica, sobre o que se fai, sobre as posibilidades de adaptación a un contexto concreto, sobre o sentido pedagóxico desa

transferencia, compartir reflexións sobre a visión e concepción de biblioteca escolar.

Esta experiencia ofreceunos espazos de reflexión compartidos, achegarnos a bibliotecas escolares vivas, cotiás, dinámicas, transformadoras, onde puidemos observar prácticas situadas increíbles, pero tamén nos deu a oportunidade de observar as dificultades que emerxen no día a día e como os equipos as xestionan e solucionan, e cremos que todo isto é de gran relevancia para que se produza unha transferencia real.





Trazos de futuro

Trazos de futuro

Pensar sobre o futuro ten que ver, en parte, con darlle un sentido ao presente, dispoñer dunha mirada crítica sobre as traxectorias, os logros, as dificultades e os temas pendentos. Discutir sobre futuros posibles para as políticas públicas de bibliotecas escolares en Galicia, no marco deste estudo, lévanos a reconsiderar os cinco temas principais que foron obxecto de reflexión:

- A discusión sobre o modelo de biblioteca nun contexto en transformación.
- A análise das políticas públicas para a implantación do novo modelo de biblioteca.
- As formas particulares de apropiación dos cambios en relación coa lectura e as bibliotecas por parte dos diferentes actores educativos.
- A capacidade dos centros educativos para xerar proxectos de transformación arredor do novo modelo de biblioteca.
- A configuración da rede resultante arredor da lectura e das bibliotecas.

Claves do presente mirando ao futuro

A discusión sobre o modelo de biblioteca escolar nun contexto en transformación

Ao longo do informe fálase dun modelo de biblioteca transformado, froito da dixitalización da cultura, onde se operaron cambios nos soportes e as formas de lectura, na noción mesma de lector, nas coleccións e os espazos de lectura, e na estabilidade/perdurabilidade das bibliotecas. Nesta estrutura deféndese o traballo pedagóxico da biblioteca escolar como lugar de encontro entre a cultura letrada impresa e os novos soportes e modos de ler, e reclámanse funcións específicas para a biblioteca como nó relevante nas redes de coñecemento, como espazo de encontro cultural aberto a mundos e áreas moi diversas (arte, tecnoloxía, ciencia...), como lugar de encontro con outras persoas, como proxecto de formación do profesorado e de nexo con redes colaborativas. Discutiuse especificamente a dimensión social da biblioteca e os factores que poden aumentar o seu impacto: a inclusión, a participación, a democratización do acceso e da dispoñibilidade. A partir destas ideas centrais, analizáronse as formas particulares en que o Programa de bibliotecas escolares de Galicia articulou un discurso arredor do novo modelo de biblioteca escolar organizado en tres eixes —Lectura, Información e Aprendizaxe—, así como as implicacións da transición, ao longo dos anos, dun centro de recursos para a aprendizaxe cara a un laboratorio creativo de aprendizaxes. O reto da modernización da biblioteca escolar inscríbese nun contexto cambiante. Asumir obxectivos *de transformación* nun contexto *en transformación* constitúe en si mesmo un desafío para o futuro.

A análise das políticas públicas para a implantación do modelo de biblioteca

O documento analiza como a implantación do modelo de biblioteca escolar en Galicia se apoiou en estratexias tales como a formación, os programas específicos, as convocatorias de apoio a proxectos deseñados polas escolas, os materiais e as orientacións, entre outras. Interesou analizar a maneira en que, por medio das distintas estratexias, se fai viable e se dinamiza o novo modelo de biblioteca escolar. Por exemplo, en que modo os itinerarios formativos e os cursos celebrados durante quince anos consideraron o modelo transformado e contribuíron á discusión arredor de temas clave como as redefinicións da lectura, as novas ecoloxías da información e os medios, ou a exploración e a creación como foco da biblioteca.

Neste capítulo final interesa destacar tres trazos fundamentais do marco de implantación polas súas implicacións para o futuro. En primeiro lugar, o esquema xeral de implantación, que denominamos *dual*, inclúe accións intensivas nun grupo de centros (centros PLAMBE) e extensivas en todos os centros educativos de Galicia. Un modelo destas características permitiu obter resultados positivos na xeneralidade de centros galegos (por exemplo, na diversificación das prácticas de lectura ou nas metodoloxías de proxectos), xunto con transformacións máis profundas nun subconxunto de centros que, pola súa vez, permiten probar e avaliar avances antes da súa xeneralización (por exemplo, na arquitectura dos espazos, na integración de artefactos dixitais, na incorporación do espazo creativo ou da radio).

En segundo termo, a atención aos centros PLAMBE seguiu un esquema *incremental* que implica que as accións intensivas nestes centros non se formulan como proxectos piloto por un ou dous anos,

o que debilitaría notablemente a perdurabilidade de resultados, senón como programas sostidos no tempo que permiten consolidar e avanzar progresivamente nas transformacións.

En terceiro e último lugar, o modelo de implantación baséase nun esquema compartido para todos os niveis educativos e tipos de centro (infantil, primaria, secundaria, colexios rurais agrupados, colexios públicos integrados...), o que xerou un espazo común de interaccións e experiencias que se desvelou clave. O feito de que as persoas involucradas no proxecto compartan un marco conceptual e metodolóxico semellante supón unha vantaxe na creación dunha comunidade de práctica enriquecida pola diversidade de concrecións e contextos. Non é frecuente, nos programas educativos, lograr a interacción creativa entre, por exemplo, centros de educación primaria e de secundaria, ou entre profesorado de áreas distintas, como ciencias, música e matemáticas, o que foi un logro relevante do Programa de bibliotecas escolares, que se deberá proxectar cara aos próximos anos.

As formas particulares de apropiación dos cambios en relación coa lectura e as bibliotecas por parte dos diferentes actores educativos

As páxinas precedentes conteñen unha análise dos imaxinarios, isto é, das concepcións e as prácticas que informan os distintos actores en xogo (estudantes, docentes, responsables), en canto ao seu perfil de consumos culturais, ás concepcións e os afectos cara á lectura, aos usos e as melloras da biblioteca. Dos datos obtidos, interesa destacar dous asuntos que poden colaborar a unha mirada cara ao futuro. Por unha banda, a adhesión ao ideario das bibliotecas escolares é maior entre os responsables e os docentes ca entre os estudantes. Esta coincidencia na visión sobre a biblioteca mostra a

proximidade das respostas de responsables e profesores nun número destacable de ítems, probablemente debida ao uso habitual dos materiais e orientacións difundidos polo Programa e pola participación na formación e nos encontros profesionais (lembremos que o 85 % e o 58 % dos responsables e dos profesores, respectivamente, dixeron que recibían formación específica). En todo caso, o patrón de resposta non é unívoco e formula visións non sempre concordantes. Nas respostas dos estudantes móstranse máis vacilacións: hai rastro dunha concepción da biblioteca preferentemente como espazo de libros e de lectura, pero noutros datos de uso, testemuños e representacións visuais maniféstase unha visión máis próxima á multibiblioteca.

Doutra banda, nas respostas dos estudantes aparecen diferenzas destacables entre educación primaria e educación secundaria: en todos os usos analizados (lectura literaria; estudo, investigación e coñecemento; creación e exploración; encontro, desconexión e xogo) os alumnos e as alumnas de educación primaria din que van con máis frecuencia á biblioteca. Na análise comparada dos datos obtidos en Galicia coas medias obtidas en 2011 en España (Miret, Baró, Mañá e Velloso, 2011), é moi destacable o feito de que todas as dinámicas consideradas presentan un crecemento moi significativo en Galicia; medran máis en secundaria ca en primaria, pero comparativamente seguen tendo máis presenza en primaria ca en secundaria. Estas tendencias e diferenzas suxiren, pola súa vez, criterios de actuación para o futuro.

A capacidade das escolas para xerar proxectos de transformación sobre o novo modelo de biblioteca

Outro eixe de estudo foi coñecer en profundidade as formas en que se dinamizan as bibliotecas nas escolas. A estancia durante unha

semana en cada un dos oito centros implicados na investigación permitiu introducirse nas diversas maneiras en que cobra forma a biblioteca, tomando como referencia oito dimensións: a dispoñibilidade material, o ambiente e os coidados; a mobilización de prácticas arredor da lectura e o coñecemento; as comunidades de intereses e a inclusión; os vínculos e afectos arredor da biblioteca; a articulación de decisións para o funcionamento e a xestión; o funcionamento en rede; as traxectorias e transformacións no tempo; as percepcións arredor do presente e do futuro do modelo de biblioteca escolar. Neste capítulo final interesa destacar como en varias destas dimensións se observan diferenzas notables entre os centros que participaron no PLAMBE e os que non o fixeron, en particular nas condicións materiais da biblioteca, nos espazos e a suma de obxectos tecnolóxicos, na diversidade de dinámicas que foron capaces de desenvolver, na adhesión ao proxecto de multibiblioteca, e nas redes de traballo e equipos de apoio. A participación no PLAMBE xera unhas condicións particulares que fan posibles transformacións máis profundas na biblioteca, así como unha maior implicación do equipo educativo, incluído o equipo directivo. Os apoios de todo tipo —económicos, operativos e pedagóxicos— móstranse claves para xerar procesos duradeiros.

A rede de centros resultante arredor da lectura e das bibliotecas

O resultado das actuacións durante máis de quince anos foi a configuración dunha rede colaborativa. O informe analiza as formas particulares en que os distintos centros, en función das súas características, prioridades e proxectos, se vinculan ás diversas dinámicas en xogo (Clubs de lectura, Hora de ler, Proxectos de investigación, Voluntariado na biblioteca, Biblioteca inclusiva...), de

modo que poidan avanzar a partir das súas realidades. Algunhas características relevantes da configuración da rede merecen que se teñan en conta na discusión sobre a súa sustentabilidade no futuro: en primeiro termo, a asimetría que se debuxa pola pertenza ou non ao PLAMBE e, pola súa vez, pola participación nunhas ou noutras iniciativas en función das prioridades e da situación de cada escola; en segundo lugar, a centralidade do nó que constitúe a Asesoría, onde se toman as decisións de deseño, dinamización e seguimento do Programa; en terceiro termo, os tipos particulares de relación que se establecen entre os centros en función da súa vinculación a un territorio (microrredes territoriais), a un tema de interese (por exemplo, ciencia ou artes na biblioteca) ou a un programa específico (como son Hora de ler, Voluntariado, Radio...). Cada unha destas situacións xera oportunidades de reflexión colectiva e colaboración práctica. A configuración asimétrica (como trazo positivo) desta rede e a complexa estrutura de relacións que se debuxa constitúen o núcleo para deseñar as actuacións futuras do Programa de bibliotecas escolares en Galicia.

A sustentabilidade como proxecto futuro

Durante quince anos configurouse unha rede de reflexión, experimentación e práctica que requiriría unha mirada desde a sustentabilidade como proxecto futuro. Tomando como referencia os achados desta investigación, suxírense dez liñas de reflexión que destacan asuntos que poderían colaborar na definición das futuras políticas.

Extensión e profundidade da rede baseada no modelo de implantación dual e incremental

Aínda que a rede ten unha cobertura destacable (o PLAMBE integra o 83 % dos colexios de educación primaria e o 75 % dos institutos de educación secundaria públicos), o seu crecemento debería basearse nun modelo de implantación semellante ao que se seguiu ata agora: implantación dual (no sentido de recursos xerais para todos os centros educativos xunto con recursos específicos para un subconxunto deles, onde realizar probas e mobilizar transformacións máis profundas antes da xeneralización) e implantación incremental (é dicir, mediante un apoio mantido no tempo por medio de recursos económicos, operativos e pedagóxicos). Ambas as formas de articular as políticas deron resultados positivos na configuración da rede, e a súa continuidade permitiría estender e profundar nos logros. Optar polas estratexias inversas, é dicir, por apoios só a unha selección de centros e durante períodos acoutados de tempo (proxectos piloto) limitaría notablemente os resultados. Igualmente, achegar recursos xeneralizados para todas as escolas sen dispoñer dun proxecto que permita probar, profundar e avaliar os cambios antes de estendervos, sería un camiño incompleto. Quince anos de actuación nesta dirección parecen un aval considerable á estratexia emprendida.

Estímulos para a incorporación á (e a continuidade na) rede. Considerar a inestabilidade dos equipos e o recambio xeracional

Ao longo dos anos obsérvase o esforzo institucional por trabar proxectos de biblioteca entendidos como proxectos da escola, que foron posibles grazas á suma de saberes e ao esforzo colectivo. A maior parte deles contou coa participación de grupos amplos de docentes e co apoio dos equipos directivos. O que os proxectos

residan no traballo grupal e non só nas persoas individuais fortalece a iniciativa, pero convida igualmente a afrontar dous factores que os fragiliza: por unha banda, a inestabilidade dos equipos e o esforzo que isto supón de coordinación e posta ao día asumido pola persoa responsable; por outra, o recambio xeracional.

Para o mantemento dun centro na rede ou para que un centro novo se sume a ela, ademais dos apoios que se ofrecen actualmente (recursos económicos, formación, materiais de orientación, programas, asesoría e seguimento), probablemente sería un incentivo dispoñer dun apoio extra, moi próximo aos procesos e necesidades da escola concreta, que poida acompañar estreitamente un plan de traballo de transformación da biblioteca baseado nas súas preguntas. Obviamente, estes apoios estarían vinculados ás ligazóns territoriais, que poderían reforzarse mediante accións en presenza e en liña. Entre outras fórmulas, podería pensarse en sumar a persoas veteranas no proxecto cun coñecemento profundo dos procesos de transformación.

Por outra banda, participar na Rede de bibliotecas escolares de Galicia implica certo prestixio profesional. Sería interesante formalizar este recoñecemento ao centro e aos seus profesionais. De igual modo, os equipos directivos, a súa formación e implicación, son clave para fortalecer a continuidade dos proxectos. Pensar iniciativas que alenten un espazo colaborativo e de formación para estes equipos podería ser unha liña produtiva de traballo futuro.

Asentamento do modelo común de implantación para todos os tipos de centro educativo. Considerar necesidades de educación secundaria con foco específico

Resultou moi proveitoso apoiarse nun modelo común de biblioteca e nunha estratexia homoxénea e diversificada de implantación para todos os tipos de centros. No futuro sería conveniente seguir fortalecendo os espazos de interacción, encontro e formación entre todos os colectivos implicados. Explorar formas que profunden e axuden a formalizar a xeración de coñecemento compartido, baseadas en redes e plataformas de cocreación, poderían favorecer este obxectivo. Poden adoptar formatos moi diversos (videoblog etiquetado, de modo que se poida circular polos temas e subtemas en xogo; ferramentas de blog con enfoque social...).

Pola súa banda, os datos obtidos no estudo indican que, malia os centros de educación secundaria teren unha transformación moi notable nestes quince anos, seguen estando por detrás con respecto aos de educación primaria en varias das dinámicas da biblioteca. Analizar en detalle estas necesidades permitiría impulsar procesos adaptados que liquidasen varias das dificultades que atopan especificamente estes centros, por bagaxe e diversidade dos equipos, por tamaño e cuestións organizativas derivadas, por necesidades curriculares etc.

Fortaleza dos itinerarios formativos. Posible diversificación de rutas en función de intereses. Incentivar o seguimento a catro anos, con estímulos na certificación.

Os itinerarios de formación foron unha ferramenta útil para vehicular os contidos do novo modelo de biblioteca por medio das distintas modalidades de cursos. Ao longo destes anos, os itinerarios

atenderon a catro grandes ámbitos de contido (modelo de biblioteca, dinamización e xestión; lectura; investigación, información e medios; creación e produción na biblioteca) que foron evolucionando na oferta de cursos. Dos catro ámbitos, "investigación, información e medios" gañou peso co tempo, mentres que "lectura" perdeu notablemente presenza. Os cursos enfocados cara á nova perspectiva da biblioteca como "laboratorio e espazo creativo", aínda que teñen unha presenza discreta, crecen na oferta formativa con respecto aos anos anteriores. Quizais, para o futuro, poida pensarse nun reequilibrio da formación arredor das novas lecturas e os efectos na construción dunha sociedade de lectores autónomos e críticos. Por outra banda, ao xogar con estes catro elementos poderíanse ofrecer rutas de formación diversificadas en función de intereses e proxectos diferentes.

O deseño dos itinerarios a catro anos parece acertado e sería de moito interese incentivar o seguimento continuado durante ese tempo. O estímulo máis claro para incrementar o compromiso sería a bonificación nos certificados cando existe unha implicación durante catro anos.

A rede como un "activo". Formación baseada na titoría entre pares. Dedicacións recoñecidas en titor/a e titorizado/a como horas de formación.

A Rede de bibliotecas escolares é, sobre todo, un espazo de coñecemento compartido susceptible de ser explorado de maneiras diversas. Nela participan numerosas persoas veteranas no proxecto, arredor das que se podería configurar un programa de titoría entre pares como proxecto de formación. Previamente falouse do "apoio extra", do seguimento próximo como estímulo á participación na rede. Probablemente o apoio humano, próximo ás necesidades e

inquietudes dun centro cando se compromete coa transformación da súa biblioteca, pode ser un dos recursos que máis acompañen e estimulen os cambios. A creación dun proxecto desta natureza beneficiaríase sen dúbida das ferramentas dixitais, ademais de considerar accións en presenza. As posibilidades destas ferramentas permitirían suscitar diversas temáticas en xogo de forma moi flexible, agrupar e reagrupar equipos ao redor de intereses compartidos, manter servizos de preguntas e respostas colaborativas...

Un requisito para o bo funcionamento de modalidades de formación deste tipo é garantir o recoñecemento das horas de formación aos dous perfís implicados: titores/as e titorizados/as.

Formación centrada na análise de casos en profundidade a partir das preguntas dos centros. Explorar modalidades presenciais, en liña e mixtas

A discusión sobre o novo modelo de biblioteca escolar pon en primeiro plano temas diversos arredor da lectura, das novas ecoloxías de medios transformadas, dos procesos de experimentación e de creación vinculados á aprendizaxe, entre outros. A análise dos itinerarios formativos que se levou a cabo neste estudo mostra como estes contidos circulan pola actual oferta de cursos. O obxectivo futuro será abordar en profundidade as implicacións dos asuntos en xogo. Como exemplo, profundar sobre as formas de traballo escolar cos medios dixitais nas bibliotecas, pensándoos como recursos para o estudo e o desenvolvemento de habilidades críticas de investigación, o que requiriría discutir criticamente en profundidade as posibilidades e os límites das plataformas dixitais en función das operacións de coñecemento que promoven. Probablemente na profundización dos contidos poida

residir boa parte dos avances futuros na rede. Contar con propostas de formación que integren a complexidade como desafío a partir das preguntas dos centros pode ser un camiño para afrontar en profundidade os retos cos que nos confronta o novo modelo de biblioteca.

O factor humano como prioridade. Equipos e liderados. Garantía nas condicións imprescindibles da persoa responsable: perfil, funcións, posto, dedicación e formación

Un dos factores que se desvelou fundamental na investigación foron os equipos humanos sobre os que descansa o proxecto da biblioteca, a súa formación, implicación e compromiso. Ás persoas responsables sumáronse profesores e profesoras de distintos ciclos e áreas, con funcións específicas na biblioteca. Pola súa vez, o apoio e as decisións dos equipos directivos (orçamento, asignación de horas e confección de horarios, xestión de obras...) mostráronse imprescindibles para lograr avances. Como se indicou, a existencia de equipos arredor da biblioteca supón unha vantaxe para os proxectos, pero esixe un esforzo adicional e ás veces complexo de coordinación. A existencia destes equipos e a existencia mesma da biblioteca escolar debe estar apoiada na garantía ineludible dunhas condicións profesionais para a persoa responsable que os estudos internacionais sinalan como imprescindibles: perfil, funcións, posto, dedicación e formación.

Vínculos e visibilidade das prácticas en contextos de proximidade, na rede de bibliotecas e noutras redes culturais, sociais e de coñecemento

A rede de bibliotecas escolares de Galicia é densa nos seus contidos. A variedade de temas, aproximacións e contextos reflicte a

complexidade dos asuntos en xogo. Reforzar e ampliar os seus vínculos con outras redes colaborativas arredor de intereses compartidos pode fortalecer e visibilizar os seus logros: vínculos co tecido cultural, científico e tecnolóxico; vínculos co tecido social e cívico. A concepción da biblioteca como comunidade de intereses aberta cara a mundos moi diversos achega numerosas posibilidades de colaboración e creación cooperativa.

Sustentabilidade baseada en recursos, estratexias de implantación, acompañamento e seguimento. A investigación ligada á implantación

O informe trata de dar conta da complexidade e interrelación de elementos no Programa de bibliotecas escolares, de aí a súa amplitude metodolóxica e extensión. Ao longo destas páxinas quíxose destacar que a sustentabilidade do proxecto reside precisamente na simultaneidade de accións: recursos económicos, estratexias de implantación (formación, programas específicos, materiais e orientacións...), asesoría, seguimento e avaliación. Neste contexto, queremos destacar a liña de investigación emprendida hai uns anos; reforzala e vinculala ao proxecto futuro colaboraría na definición dun plan de traballo asentado nos datos e nas perspectivas que achegue a investigación. O traballo que agora presentamos dálle continuidade á liña iniciada hai anos co estudo do

Consello Escolar de Galicia, así como coa investigación cualitativa sobre os clubs de lectura. En distintos apartados deste estudo menciónanse posibles liñas de investigación que achegarían miradas máis a fondo e complementarias para os próximos anos.

A lectura como dereito. Rede de alianzas no ámbito político, educativo, cultural e social

Os retos da formación de lectores críticos como un modo de construír cidadanía deben ser unha prioridade política de primeira orde. Recoñecer o papel da lectura como unha das portas de inclusión á vida social e cultural á que todas as persoas deben acceder como un dereito democrático compromete ineludiblemente os gobernos no seu compromiso político presente e futuro. Neste marco, o Programa de bibliotecas escolares de Galicia sitúase nun contexto en transformación que fai demandas explícitas aos sistemas educativos para atender os novos desafíos. Países como Portugal, Reino Unido, Francia, Finlandia, Australia, O Canadá ou Chile están a traballar nunha dirección semellante, o cal pon aínda máis de manifesto a súa importancia e a súa oportunidade. A construción dunha resposta política a este gran desafío pasa pola colaboración ampla, o diálogo transversal e o compromiso firme cun proxecto duradeiro.

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), pp. 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.

Berrebi, 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. y I. Grosvenor (2003). *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Burke, C. y 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, pp. 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^e 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), pp. 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). *Bookspaces. 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>.
Disponible en: 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), pp. 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), pp. 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), pp. 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, pp.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 setembro 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, XVIIe-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), pp. 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), pp. 17-42. Doi. Disponible en:
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>.

Anexos

Anexo 1: Gráficos

Cadro 1. Eixes de estudo e metodoloxías 16

Cadro 2. Documentación de políticas públicas analizada 20

Cadro 3. Accións nas bibliotecas escolares galegas (2000-2003) 23

Cadro 4. Estratexias do Programa de bibliotecas escolares (2005-2020) 38

Cadro 5. Modelo dual de implantación 39

Cadro 6. Cronoloxía do proceso de implantación do Programa de bibliotecas escolares en Galicia 2003-2020 42

Cadro 7. Evolución da rede de bibliotecas PLAMBE. Incorporacións anuais e acumuladas de acordo coas resolucións das convocatorias PLAMBE. Non están contabilizadas as posibles baixas ou renuncias 47

Cadro 8. Porcentaxe de centros PLAMBE sobre o total de centros públicos, por tipo de centro 48

Cadro 9. Análise dos programas específicos promovidos pola Asesoría de Bibliotecas Escolares (2005-2020). 56

Cadro 10. Cronoloxía de implantación dos programas específicos para bibliotecas escolares 57

Cadro 11. Itinerarios de formación e módulo común de biblioteca escolar 59

Cadro 12. Evolución do contido dos itinerarios formativos 60

Cadro 13. Itinerarios formativos. secuencias de contidos en catro anos consecutivos 61

Cadro 14. Número de cursos por categoría de análise 62

- Cadro 15. Actividades de formación e número de certificacións 63
- Cadro 16. Número de actividades de formación por cursos académicos 64
- Cadro 17. Totais de certificados concedidos por cursos académicos 65
- Cadro 18. Lemas anuais (2008-2020) 68
- Cadro 19. Redes sociais da Asesoría de Bibliotecas Escolares de Galicia 68
- Cadro 20. Rede de bibliotecas escolares de Galicia. tr (territorio)/tm (tema)/pr (programa)/ PLAMBE/pr PLAMBE (programa PLAMBE) 74
- Cadro 21. Estratexias das políticas públicas que promoven o traballo en rede 75
- Cadro 22. Rede de bibliotecas escolares de Galicia. Centros LIA ou centros faro na rede 76
- Cadro 23. Rede de bibliotecas escolares de Galicia. As xornadas e os encontros como pontes da rede 77
- Cadro 24. PLAMBE, LIA 1 e LIA 2 na cronoloxía do Programa de bibliotecas escolares de Galicia 78
- Cadro 25. Comparativa do número de ordenadores con conexión a Internet por biblioteca (en % de bibliotecas), España e Galicia 83
- Cadro 26. Comparativa de equipamentos da biblioteca (en % de centros), España e Galicia 84
- Cadro 27. Comparativa da evolución dos fondos das bibliotecas escolares, España e Galicia 85
- Cadro 28. Descrición da mostra de estudantes (centro PLAMBE/non PLAMBE, nivel educativo, xénero, nivel educativo do pai, nai ou titor/a principal) 94
- Cadro 29. Actividades que fan no tempo libre, segundo os estudantes 95
- Cadro 30. Descrición da mostra de profesores (centro PLAMBE/non PLAMBE, nivel de formación, idade e xénero) 96
- Cadro 31. Descrición da mostra de profesores (antigüidade docente, formación e formación específica en bibliotecas escolares) 97
- Cadro 32. Actividades que fan no tempo libre, segundo o profesorado 98
- Cadro 33. Descrición da mostra de responsables de biblioteca (centro PLAMBE/non PLAMBE, nivel educativo do centro, xénero e formación específica en bibliotecas escolares) 99
- Cadro 34. Actividades que fan no tempo libre, segundo os responsables de biblioteca 100
- Cadro 35. Percepcións dos actores escolares sobre valores e prácticas de lectura 105
- Cadro 36. Percepcións sobre o valor e os afectos cara á lectura 106
- Cadro 37. Percepcións dos actores escolares sobre os modos e os espazos da lectura 108
- Cadro 38. Percepcións dos actores escolares sobre prácticas de lectura con medios dixitais 109
- Cadro 39. Frecuencia das visitas á biblioteca segundo actor escolar 113
- Cadro 40. Frecuencia das visitas á biblioteca escolar por parte dos estudantes, segundo escolas PLAMBE e non PLAMBE. 114
- Cadro 41. Frecuencia das visitas á biblioteca escolar por parte do estudiantado, segundo nivel educativo 114
- Cadro 42. Actividades que realizan na biblioteca escolar os estudantes, segundo autopercepción e percepción dos responsables 115
- Cadro 43. Frecuencia das actividades na biblioteca por parte do profesorado 116

Cadro 44. Motivos polos que asiste á biblioteca escolar o estudiantado, segundo a percepción das persoas responsables 117

Cadro 45. Frecuencia e tipo de actividades realizadas polo profesorado co seu estudiantado, segundo o profesorado (centro PLAMBE-non PLAMBE) 119

Cadro 46. Frecuencia e tipo de actividades que realiza o estudiantado nas bibliotecas, segundo o estudiantado (centros PLAMBE e non PLAMBE) 121

Cadro 47. Actividades realizadas na biblioteca escolar, segundo o estudiantado 122

Cadro 48. Grao de acordo dos actores educativos con afirmacións sobre a biblioteca escolar (%) 125

Cadro 49. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre os vínculos entre biblioteca escolar e literatura (%) 127

Cadro 50. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre os trazos da biblioteca escolar (%) 128

Cadro 51. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre as novas pedagogías na biblioteca escolar (%) 129

Cadro 52. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre a biblioteca escolar como lugar de encontro e desconexión (%) 130

Cadro 53. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados sobre a biblioteca escolar, as plataformas dixitais e a aula (%) 131

Cadro 54. Grao de acordo dos actores escolares cos enunciados negativos sobre a biblioteca escolar (%) 132

Cadro 55. Grao de acordo do estudiantado con algúns enunciados sobre as bibliotecas escolares, segundo PLAMBE e non PLAMBE (%) 133

Cadro 56. Propostas de melloras para as bibliotecas escolares segundo actores (%) 136

Cadro 57. Propostas de melloras para as bibliotecas escolares de estudantes de centros PLAMBE e non PLAMBE (%) 137

Cadro 58. Propostas de melloras para as bibliotecas escolares de profesores de centros PLAMBE e non PLAMBE (%) 138

Cadro 59. Cantidade de palabras segundo actor e centros PLAMBE e non PLAMBE. 141

Cadro 60. Redes creadas para a análise semántica 141

Cadro 61. Visualización das redes semánticas de actores PLAMBE 143

Cadro 62. Visualización das redes semánticas de actores non PLAMBE 144

Cadro 63. Visualización das redes semánticas de responsables de bibliotecas PLAMBE 146

Cadro 64. Visualización das redes semánticas de responsables de bibliotecas non PLAMBE 147

Cadro 65. Visualización das redes semánticas de profesores en centros PLAMBE 149

Cadro 66. Visualización das redes semánticas de profesores en centros non PLAMBE 150

Cadro 67. Visualización das redes semánticas de estudantes en centros PLAMBE 152

Cadro 68. Visualización das redes semánticas de estudantes en centros non PLAMBE 153

Cadro 69. Visualización das redes semánticas de estudantes en centros PLAMBE arredor da lectura 154

Cadro 70. Visualización das redes semánticas de estudantes en centros non PLAMBE arredor da lectura 155

Cadro 71. Curso escolar de quen realizou os debuxos 175

Cadro 72. Idade de quen realizou os debuxos 175

Cadro 73. Presenza de figuras humanas nas representacións visuais sobre a biblioteca escolar 176

Cadro 74. Presenza de obxectos nas representacións visuais sobre a biblioteca escolar (total) 177

Cadro 75. Presenza de obxectos nas representacións visuais sobre a biblioteca escolar, segundo centros PLAMBE e non PLAMBE 177

Cadro 76. Informantes considerados no estudo de casos 199

Cadro 77. Criterios de selección da mostra do estudo de casos e selección definitiva 201

Cadro 78. Dimensións de análises no estudo de casos 203

Anexo 2: Imaxes

Imaxe 1. Debuxo infantil, Escola Aguirre, 1927 174

Imaxe 2. Marcos, 15 anos 178

Imaxe 3. Pedro, 14 anos (Título: «Zona de relax») 178

Imaxe 4. Brais, 15 anos 179

Imaxe 5. Raúl, 14 anos 179

Imaxe 6. Sen nome, 3.º ESO 180

Imaxe 7. Alexandre, 11 anos 180

Imaxe 8. Ferrán, 11 anos 181

Imaxe 9. Sen nome, 3.º ESO 182

Imaxe 10. Sen nome, 3.º ESO 182

Imaxe 11. Andrea, 10 anos 183

Imaxe 12. Uxia, 10 anos. 183

Imaxe 13. Candela, 12 anos 184

Imaxe 14. Daniel, 14 anos 184

Imaxe 15. Irene, 14 anos, «A asemblea» 185

Imaxe 16. Inácio, 15 anos 186

Imaxe 17. Dani, 16 anos 186

Imaxe 18. Sara (5.º de educación primaria) 187

Imaxe 19. Laura, 11 anos 187

Imaxe 20. Marcela, 15 anos 188

Imaxe 21. César, 11 anos 188

Imaxe 22. Martín, 11 anos 189

Imaxe 23. Eva, 10 anos 189

Imaxe 24. Pablo, 12 anos, «Eu de biblioaxudante» 190

Imaxe 25. André, 14 anos 190

Imaxe 26. Alejandro, 15 anos, Centro de actividades 191

Imaxe 27. Isabella, 11 anos 191

Imaxe 28. Samuel, 15 anos 192

Imaxe 29. Sen nome, 3.º da ESO 193

Imaxe 30. David, 15 anos 194

Imaxe 31. Isaac, 10 anos 194

Imaxe 32. Luz, 13 anos 195

Imaxe 33. Uxía, 10 anos 196

Anexo 3: Centros participantes no cuestionario de imaxinarios

- 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 Condese 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 no estudo de casos

IES Valadares (Vigo)



IES Rafael Dieste (A Coruña)



CPI Santa Lucía (Moraña, Pontevedra)



CRA Culleredo (Almeidas-Culleredo, A Coruña)



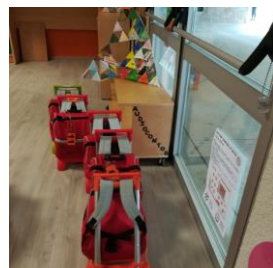
CEIP San Pedro de Visma (A Coruña)



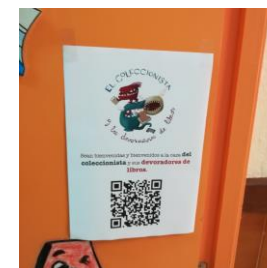
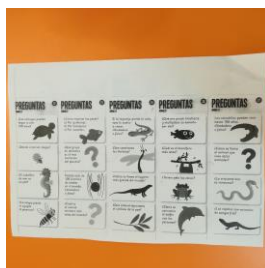
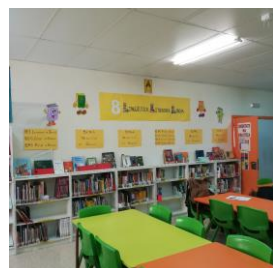
CEIP Milladoiro (Malpica, A Coruña)



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 Véxase, entre outros traballos, Cruz, M. I. y L. Rossenova (2015). *Bookspaces. Collective essays on Libraries*. London: Inland Editions; Springer, A.-S. e 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 nas Xornadas «Los Primeros 10, los Próximos 100. Pasado, Presente y Futuro de las Bibliotecas Públicas», Biblioteca Vasconcelos, México DF, 8 de novembro 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

5 Datos tomados do informe: *Actuacións no ámbito das bibliotecas escolares e propostas de intervención necesarias para o seu desenvolvemento*. Asesoría de Bibliotecas Escolares, xaneiro 2004.

6 Naquel momento as recomendacións que estaban vixentes eran *Directrices da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar*, UNESCO, 2002. Dispoñible en <http://www.ifla.org/vii/s11/pubs/sguide02-s.pdf> <> [Consulta: xuño 2020] No ano 2015 publicouse unha nova edición das directrices completamente revisada: *IFLA School Library Guidelines*, 2nd edition.

7 En 2005 publicouse un estudo comparado dos modelos de desenvolvemento das bibliotecas escolares en dezanove países europeos, en Marchesi, A. y Miret, I. (coord.) (2005). *Las bibliotecas escolares en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

8 Os datos do diagnóstico das bibliotecas escolares poden atoparse en: Marchesi, A. y Miret, I. (coord.) (2005). *Las bibliotecas escolares en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

9 Unha procura coa etiqueta «Reinventing Libraries» nunha revista de amplo recoñecemento profesional como é *Library Journal* dá 108 entradas: a primeira, o 11/03/2002; a última, o 05/05/2020, https://www.libraryjournal.com/?global_search=%20reinventing%20libraries&page_number=1 [última consulta xuño de 2020]

10 Conferencia de Michele Petit no congreso Bibliotecas Escolares en Tránsito, realizado en novembro de 2011, Santiago de Compostela. <https://www.youtube.com/watch?v=Ous7hcocQB8>

11 Kelly, K. (2016). *The Inevitable*. New York: Viking Press.

12 A biblioteca pública de Helsinqui (Central Library Oodi) inaugurouse a finais de 2018. A biblioteca pública de Oslo inaugurouse en xuño de 2020 (<https://deichman.non/>).

13 Existe un movemento de deseño centrado nas persoas. 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 a traballar colaborativamente nestes temas. Trátase dun colectivo de profesionais impulsado polo antigo director da biblioteca de Aarhus, Dinamarca. <http://www.nextlibrary.net/>

15 *Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies*. París: Unesco, 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>

16 Existen varios estudos, sobre todo no mundo anglosaxón, orientados a investigar o impacto da biblioteca escolar nos resultados académicos, no desenvolvemento de competencias, na comprensión das propias necesidades de información e de aprendizaxe, na resposta emocional do estudantado ante a aprendizaxe e no peche de brechas. Os argumentarios en favor da biblioteca escolar están inspirados nos resultados destes traballos. En 2017 publicouse un balance de estudos realizados nesta dirección polo 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, xuño 2020] <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/school-libraries-literature-review-current-provision-and-evidence-impact-2017/>

17 Véxase nota 3.

18 <http://www.ala.org/aasl/>

19 A creación de centros de recursos para a aprendizaxe foi amplamente difundida en distintos países e mesmo en distintos niveis educativos, incluído o universitario. No mundo anglosaxón chamáronse Learning Resources Centres (LRC), en Italia Centri dei risorse per l'apprendimento (CRA) e en Francia Centres

de documentation et d'information (CDI). En España, REBIUN, que reúne á rede de bibliotecas universitarias, empregou este nome coa súa sigla CRAI (Centro de Recursos para a Aprendizaxe e a 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, xuño 2020] e «El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir». *Revista Brasileira de Educação*, Maio /Jun /Jul /Ago 2004 Non 26, 5-28.

21 Neste artigo de xuño de 2020 recompílanse algunhas das iniciativas do proxecto Bibliotecas escolares abertas: <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1933/biblioteca-escolar/bibliotecas-escolares-abertas-activas-imprescindibles> [última consulta, xuño 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 Hai numerosas referencias nas que Rosa Piquín formula a proposta de proxectos documentais integrados. Un desenvolvemento completo pode 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 As Instrucións do curso 2019/20 incorporan un novo apartado sobre xestión técnica e patrimonio bibliográfico referido á composición da colección, o uso de sistemas estandarizados para a organización técnica e a conservación de documentos con valor patrimonial.

27 Orde do 17 de xullo de 2007 (DOG do 24/07/2007) que regula a percepción da compoñente singular do complemento específico por función titorial e outras funcións docentes.

28 Documento Resultados enquisa que acompaña memoria 2018-2019.

29 Documento Diagnóstico DAFO Bibliotecas Escolares en Galicia 2009.

30 Os datos que, referidos ao Plan LIA, proceden de: *Asesoría de Bibliotecas Escolares. Plan LIA 2010/2015 de Bibliotecas Escolares. Lectura, información, aprendizaxe. Informe*.

31 Datos da avaliación do programa feitos públicos no Caderno 2019/20.

32 *As bibliotecas escolares de Galicia. Informe curso 2014/15*. Consello Escolar de Galicia, 2017. Dispoñible en: <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/21772>

33 *Estadística de bibliotecas escolares en España*, anos 2010 e 2015.

34 Lydia Pine cita unha regra dunha biblioteca medieval, da Abadía de Saints [sic] Mary and Nicholas of Arnstein, que dicía: «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 a selección de casos de estudo, tomáronse a súa pertenza ao PLAMBE (6 si, 2 non), o tipo de centro (tomando como referencia os trece tipos do PLAMBE), o tamaño da localidade (grande/pequena), a antigüidade no programa (menos de 5 anos, entre 5 e 9 anos, máis de 10 anos) e o perfil do centro en canto á súa participación en programas específicos. Véxase o informe do estudo de casos para máis detalles sobre a conformación da mostra.

Moitas grazas ás persoas responsables e equipos de biblioteca,
a profesoras e profesores, a alumnos e alumnas,
a nais, pais e tutores, a estudantes egresados,
a bibliotecarias municipais, a directoras e directores,
a biblio-axudantes e voluntarios,
e ao equipo da Asesoría de Bibliotecas Escolares.



Bibliotecas
escolares
de Galicia



Xacobeo 21-22

galicia



XUNTA
DE GALICIA