

**“Cuatro paredes o un Universo:
la biblioteca escolar, tiempos y espacios para la lectura”.**

Eje: la biblioteca en las instituciones educativas.

Adriana Elena Marconi: Abogada y Licenciada en Trabajo Social (FTS-UNLP), maestranda en Trabajo Social (FTS-UNLP). Docente-Investigadora de la Cátedra Trabajo Social IV. Integrante del Área de Género y Diversidad Sexual (LECyS-FTS-UNLP). Voluntaria de la Biblioteca Popular Pestalozzi. Trabaja en el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

Esteban Julián Fernández: Magíster en Trabajo Social (FTS-UNLP), doctorando en Trabajo Social (FTS-UNLP). Docente de la Cátedra Trabajo Social IV (FTS-UNLP) y Profesor Adjunto de la Cátedra Trabajo Social II (DCSyH-UNPAZ). Becario de investigación (LECyS-FTS-UNLP). Integrante del Área de Género y Diversidad Sexual (LECyS-FTS-UNLP). estebanojulian@hotmail.com

Contra la perspectiva de que la alfabetización es un aprendizaje progresivo y evolutivo, concebimos que la apropiación de la palabra escrita exige espacio. El lenguaje es espacialidad y, por ello, aprender a leer y a escribir no se encuentra supeditado a una madurez intelectual de niñas y niños, que avanza a medida que estos sujetos van creciendo. Elementos provenientes del mundo fáctico dan prueba de que el lenguaje es espacialidad y no un mero aprendizaje evolucionista: en diferentes escuelas, estudiantes de un mismo grado demuestran destrezas diferentes (cuando no desiguales) en cuanto a practicar la lectura y la literatura. Estos estudiantes, de escuelas diferentes, provienen de sectores socio-económicamente vulnerables: ambos grupos comparten ciertas características que los ubican en los estratos poblacionales pobres. Por lo tanto, esta observación viene a derribar la idea de que “los pobres no leen” o que “los pobres no son lectores”. Es cierto que la cuestión de clase, el ser pobre o no serlo, condiciona el acceso de niñas y niños a la lectura literaria. Pero este factor no es determinista sino

determinante, y ejerce presión junto a un conjunto de elementos que favorecen u obstaculizan la apropiación de la lectura literaria de niñas y niños.

Las reflexiones que se exponen en este trabajo surgen de dos trabajos de corte etnográfico que orientan la producción de dos tesis de maestría¹ vinculadas, por un lado, a las formas de accesibilidad de niñas y niños a la lectura literaria a partir de las prácticas docentes y, por otro lado, a las prácticas lectoras de niñas y niños en el marco de Clubes de Lectura² realizados en horario escolar. A través de observaciones, notas condensadas y expresiones de maestras bibliotecarias, maestras de grado, niñas y niños, se propone identificar y analizar lógicas y sociabilidades que estructuran el acceso, permanencia e inclusión de niñas y niños a la biblioteca escolar. En este sentido, acceder y permanecer en este espacio no significa, necesariamente, habitarlo, y ello, porque insertarse en la biblioteca escolar no implica que niñas y niños puedan apropiarse de los libros y de la literatura desde una perspectiva de derechos. Aparece como evidente que la escuela es central en la mediación entre el libro y la niñez, no sólo porque posee los recursos para que ese derecho se haga efectivo, sino porque le pone voz a las narraciones y alfabetiza para que sea posible ser lector. Asimismo, no todos los agentes escolares operan como mediadores favoreciendo, de modo articulado, la promoción de dos dimensiones intrínsecas en el devenir sujeto lector. Una de estas dimensiones se corresponde con la formación de “lectores competentes” (estudiantes con habilidades técnicas, asociadas a mecanismos y procedimientos de decodificación de signos que permiten aprender a leer). La segunda dimensión, es posible a condición de efectivización de la primera, y se corresponde con la concreción, por parte del docente-mediador, de un conjunto de prácticas y discursos que contribuyan a que los sujetos se reconozcan como destinatarios de los libros y la literatura y, por ende, puedan demandar el usufructo de estos bienes en el espacio público (“poder ingresar a la biblioteca escolar, poder llevarse libros en calidad de préstamo).

A continuación, exponemos de modo analítico diversos escenarios de lectura en el marco de diferentes bibliotecas escolares, con el objetivo de reflexionar sobre la organización del espacio, el uso del tiempo y las actividades propuestas en esa situación.

¹ Una de las tesis de referencia fue escrita por Esteban Julián Fernández y se titula “No es puro cuento: vínculos entre docentes, niñas y niños en el acceso a la lectura literaria (2011-2012), defendida en Diciembre de 2013. La otra tesis tiene como autora a Adriana Elena Marconi y se encuentra en proceso de escritura.

² El dispositivo de Club de Lectores es una modalidad de trabajo que se realiza desde la Biblioteca Popular Pestalozzi de Berisso junto a escuelas primarias públicas de dicha localidad. Dicha propuesta consiste en la realización de sesiones de lecturas individuales y colectivas en horario escolar. Se promueve la autonomía de niñas y niños, ya que es un espacio al cual no están obligados a asistir.

Escena 1.

“Muchos niños cuidan poco los libros y se los prestan y vuelven rotos por sus hermanos más chicos o a veces mojados. A nadie le importa, las familias no valoran los libros y es más, en algunos casos, nada de lo que proviene de la escuela. Les des lo que les des no les importa. Todo les da igual” (Bibliotecaria Escolar, escuela A).

Algunos agentes escolares suelen disfrazar de indignación moral una actitud estigmatizante (Noel; 2006) hacia la población con la cual trabajan. A partir de ello, bajo la denominación de “problemas del aprendizaje” o referencias a que niñas y niños son “ineducables”, se invisibilizan un conjunto de prácticas docentes que vulneran derechos de la niñez escolarizada. La formación de hábitos lectores, incluyendo bajo esta denominación las acciones tendientes a cuidar el objeto-libro y las responsabilidades asumidas en el marco de un préstamo a domicilio, son saberes que los agentes escolares no dimensionan que requieren ser recordados cotidianamente. Quienes se responsabilizan del espacio de biblioteca suelen declamar su responsabilidad e impacto en la formación del usuario pero, en el nivel de la ejecución, la niñez escolarizada deviene en un sujeto a ser sancionado. En oposición, se identificaron bibliotecarias escolares que concebían como positivo el desorden y la pérdida de libros, a la vez que entendían que para muchos de sus estudiantes la escuela se constituía en el único espacio de oportunidades para la lectura literaria.

Escena 2.

En el marco del Club de Lectores la voluntaria de la Biblioteca Pestalozzi pregunta a la bibliotecaria si las maestras participarán de los talleres de lectura con las niñas y los niños. Esta responde: “No, salvo que tengas que llamarlas”. Y luego, agrega, dirigiéndose a los niños: “El nene que se porta mal vuelve al salón, ¿está claro?” (Escuela A).

Pareciera que la función docente es, en este caso, fundamentalmente una función de policía: no una función pedagógica. La función pedagógica moderna supuso el ordenamiento homogéneo de los cuerpos y de las conductas, lo que implicó apelar al control y al disciplinamiento para tornar dóciles a los sujetos. Este paradigma disciplinador pervive como punto nodal en el quehacer cotidiano de los agentes escolares y se inmiscuye, también en las situaciones de lectura literaria. En los establecimientos donde

prevalecen prácticas disciplinarias, las situaciones de lectura devienen en un interrogatorio (se evalúa si el niño comprendió el sentido del texto, si puede identificar los personajes principales) o se lo silencia, cuando interviene sintiéndose con autoridad para tomar la palabra: para comentar si un cuento no le gustó o para contar una historia de su autoría. En estas escuelas, se hallaron docentes que eligen el espacio de biblioteca escolar porque es un espacio “libre de niños”. Para estos agentes, la función del texto es enseñar “la verdad”, en detrimento de pensar la literatura como un objeto complejo que contribuye a pensar el mundo autónomamente. En las escuelas donde el tiempo de lectura reproduce el tiempo propiamente escolar, se lee: para responder un cuestionario, para aprender otros contenidos, para responder a los objetivos de un Proyecto Lector al que nunca se adhirió. Aquí es donde la lectura literaria se escolariza, donde la literatura se normaliza: deja de importar el sentido de la lectura.

Escena 3.

“Acá la Directora nos propuso trabajar en “parejas pedagógicas”, que es una propuesta novedosa, avalada por Educación (...). La Directora conoce muy bien el diseño curricular, así que nos orienta, diciéndonos qué está permitido (...). Imaginate que tengo más de 20 años de servicio: ¿sabés cómo me cuestan los cambios? Pero trabajando fuera de la biblioteca... eso ayudó a que los chicos me reconocieran como docente y que la misma docente, me reconociera como compañera y como un recurso para ayudar en el aprendizaje de los chicos”, refiere la docente a cargo del espacio de biblioteca” (Bibliotecaria Escolar, Escuela B).

El trabajo mancomunado, a través de parejas pedagógicas o del apoyo de la bibliotecaria escolar, contribuye a resolver obstáculos en el quehacer docente (muchas docentes no son lectoras de ficción, pero reciben orientaciones de colegas para seleccionar cuentos o novelas). El repliegue de las docentes profundiza las dificultades para ejercer la profesión: aumenta el sentimiento de soledad y frustración, explicitándose altos niveles de conflictividad que van desde el maltrato hacia los niños hasta un ausentismo crónico por parte de las maestras. También se hallaron maestras de grado que se encontraban con la renuencia de los Directivos para incorporar dispositivos innovadores para la recreación de los niños. Otra cuestión que se puede identificar a partir del discurso de esta docente en su cargo de bibliotecaria escolar: Muchas docentes

formadas en el paradigma tradicional, basado en una concepción instrumental de la lectura, a partir del apoyo de sus compañeras y de su propia disposición para con el trabajo y los niños a su cargo, son permeables a nuevas estrategias alfabetizadoras.

Escena 4.

Dos niñas se paran frente a la puerta de la biblioteca y una le comenta a la otra: “¿Qué día es hoy? (...). ¡Ah, viernes! Hoy no”, y siguen caminando hacia el patio. “Se arma mucho lío si ponemos el préstamo todos los días”, me comenta la auxiliar. “Acá los chicos te cansan, por eso cada grado puede venir dos veces a la semana durante 10 minutos para elegir libros”, refiere la bibliotecaria escolar que se desempeña como maestra de 2do año en el turno tarde del mismo establecimiento. Generalmente se escucha decir: “Están terribles”. De hecho, la mayoría de las maestras de grado del turno mañana tratan de acceder a otros cargos, “más tranquilos”, refieren; ya sea en secretaría, como preceptoras o bien, en la biblioteca escolar, total, “... se mantiene la puerta cerrada, para que no entren los chicos”, comenta la bibliotecaria escolar. Durante la estadía en el establecimiento algunas docentes refirieron no soportar más el trabajo áulico, ni a los chicos (Escuela C).

El diseño curricular vigente establece un campo de acción que no reduce las intervenciones de la bibliotecaria al espacio de la biblioteca. El debilitamiento de las fronteras entre el espacio de biblioteca escolar y el trabajo áulico conlleva otras responsabilidades, otros medios y exige a los agentes escolares la persecución de otros fines. La biblioteca escolar deja de existir –al menos en el plano de las teleologías- como un espacio secundario y se actualiza como escenario complementario en la tarea de formar lectores. Sin embargo, contradiciendo estas transformaciones, en algunos establecimientos el espacio de biblioteca escolar suele ser referido como un ámbito donde descansar de la ardua tarea como maestra de grado

Conclusiones: repeticiones y rupturas en la formación de lectores literarios.

A partir de este desarrollo es necesario evidenciar que las prácticas de quienes están a cargo de bibliotecas escolares se enmarcan en transformaciones operadas en el nivel de los diseños curriculares que prescriben su quehacer. En relación a estas

modificaciones curriculares, se explicitan posiciones negativas y positivas: en función de los objetivos y propósitos de la asignatura Prácticas del Lenguaje, en relación a los espacios y tiempos para la lectura, en cuanto a las responsabilidades que le corresponden a las bibliotecarias escolares, entre otras cuestiones. Asimismo, lo que interesa señalar enfáticamente es que, más allá y más acá de estas valoraciones, emergen en los escenarios escolares profundas transformaciones en el saber-hacer de las docentes.

Hay un cambio y hay reacciones diversas: algunas superfluas, pero también desplazamientos que conducen a interpelar funciones docentes asimiladas acríticamente o instaladas identitariamente, a partir de la rutinización y mecanización de la práctica profesional. Se identifican, además, posiciones ambivalentes, las cuales se expresan en frases tales como: *“la propuesta es buena, pero me faltan herramientas”*, o aquellas posiciones que ponen como condicionante la falta de tiempo.

También es menester señalar la existencia de posiciones docentes más empáticas con los grupos junto a los cuales trabajan, primando un interés por recepcionar sus demandas, intereses y actitudes. En este sentido, las bibliotecarias acompañan a niñas y niños, en tanto estudiantes: algunas, poniendo énfasis en la metodología, proponiendo situaciones diversas de enseñanza, otras, revisando los contenidos y proponiendo nuevos. Incluso, apostando al trabajo cooperativo junto a otras colegas. Se puede exponer que, como recurso implícito en la tarea de acercar a niñas y niños a la lectura literaria, las docentes cuentan (o no) con el bagaje de historias y sensaciones aprehendidos durante su niñez. Se remarca que este cúmulo de experiencia, al momento de actuar como mediador, tiene más relevancia que el propio recorrido formativo profesional. Aquellas estrategias docentes que reproducen elementos de la tradicional forma de enseñanza de la Lengua y la Literatura enseñan a leer a sus alumnos, aunque evidencian amplias dificultades para formarlos como lectores, particularmente literarios. Esta tendencia, a su vez, suele complementarse con una postura docente tendiente a la moralización de la clase, utilizando al texto literario como dispositivo por excelencia para cumplir dicho objetivo.