

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE DESARROLLO ACADÉMICO DE LA INFORMACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Tesis para defender el título de la Maestría en Información
y Comunicación

**Las bibliotecas en las escuelas de tiempo completo
en Uruguay, ¿se integran al proyecto pedagógico?**

Autora: Lic. Gabriela Quesada Bartesaghi

Directora de tesis: Prof. Dra. Martha Sabelli

Junio 2016

Montevideo, Uruguay

Dedicatoria

A los docentes de la maestría,
por su aporte de ideas y herramientas
para el abordaje de mi investigación.

A los directores y los docentes entrevistados,
por su tiempo y hospitalidad.

A los niños de las escuelas de tiempo completo,
porque tienen retaceado el derecho a la lectura.

A mis hijos, como símbolo de logro y esfuerzo.

A mi compañero, por haber relegado
parte de nuestro tiempo para esta tesis

Tabla de contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS.....	5
LISTA DE SIGLAS.....	6
Resumen.....	7
Abstract.....	8
1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
2.1. El problema de investigación.....	11
2.2. Objetivo general.....	12
2.3. Objetivos específicos.....	12
2.4. Preguntas que busca responder esta investigación.....	12
3. ANTECEDENTES.....	13
3.1. En Uruguay.....	13
3.2. Los antecedentes en la región.....	18
4. EL MARCO TEÓRICO.....	23
4.1. Primer eje: Concepto de biblioteca y biblioteca escolar. El <i>para qué</i> de la biblioteca escolar.....	23
4.2. Segundo eje: Investigaciones referidas al impacto positivo de las bibliotecas en el aprendizaje de los alumnos.....	36
4.3. Tercer eje: Características básicas para el funcionamiento eficaz de una biblioteca escolar.....	40
4.4. Cuarto eje: Algunas reflexiones sobre las prácticas de lectura.....	44
4.5. Quinto eje: Marco político institucional que sustentan las ETC.....	49
5. METODOLOGÍA.....	57
5.1. ¿Qué tipo de investigación se realizó?.....	58
5.2. El criterio de selección de la muestra.....	58
5.3. Las guías de preguntas para las entrevistas.....	60
5.4. Los criterios para desarrollar las entrevistas.....	62
5.5. Las limitaciones surgidas en el trabajo de campo.....	62
5.6. La metodología para el análisis de las entrevistas.....	62

6.	EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	64
6.1.	Las actividades realizadas en el horario pedagógico adicional.....	65
6.2.	Las actividades relacionadas con la lectura en el horario adicional.....	67
6.3.	Las actividades esporádicas referidas al libro y la lectura	72
6.4.	La animación a la lectura	73
6.5.	La biblioteca solidaria.....	77
6.6.	La lectura como problema.....	78
6.7.	¿Qué funciones debe tener una biblioteca escolar?.....	80
6.8.	¿Cómo funciona una biblioteca?.....	82
6.9.	La colección	86
6.10.	El préstamo a domicilio	88
6.11.	La falta de tiempo.....	91
6.12.	El local de la biblioteca.....	93
6.13.	¿Qué le hace falta a la biblioteca?.....	94
6.14.	¿La biblioteca o la <i>ceibalita</i> ?	96
6.15.	El uso de la <i>ceibalita</i>	98
6.16.	La búsqueda de información	100
6.17.	El docente, ¿un problema?	102
6.18.	El docente lector o convencido de la importancia de la lectura	103
6.19.	A los niños, ¿les gusta leer?	105
6.20.	Las ETC, ¿una solución social o pedagógico-didáctica?.....	106
7.	LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	107
7.1.	¿De qué manera la biblioteca colabora y apoya la propuesta educativa de las ETC?	107
7.2.	¿Cuáles son las prácticas de lectura utilizadas por los docentes?	111
8.	CONCLUSIONES	113
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
10.	BIBLIOGRAFÍA	120
11.	ANEXOS.....	123
	Anexo 1: Lista de escuelas visitadas	123
	Anexo 2: Guía de preguntas para las entrevistas.....	124
	Anexo 3: Acta 90 de Tiempo Completo.....	126

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Lista de tablas

1.	Modelo holístico de la práctica basada en evidencias para bibliotecarios escolares propuesto por Ross Tood	38
2.	Escuelas que cuentan con local para biblioteca y más de 10 horas semanales de uso	59
3.	Escuelas en las que la lectura no está planteada como problema	79
4.	Escuelas en las que la lectura sí está planteada como problema	79
5.	Datos de la colección	87
6.	Préstamo a domicilio	90

Lista de figuras

1.	Cromolibro realizado con niños de primer y segundo año	71
2.	Cromolibro <i>La Bella durmiente</i>	71

LISTA DE SIGLAS

ALA	<i>American Library Association</i> (Asociación Americana de Bibliotecas)
ALFIN	Alfabetización informacional
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CERLALC	Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
CODICEN	Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública
CRA	Centro de recursos para el aprendizaje
CUP	Centro universitario regional, litoral norte, sede Paysandú
ETC	Escuelas de tiempo completo
IASL	<i>International Association of School Librarianship</i> Asociación Internacional de Bibliotecología escolar
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i> (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios e Instituciones)
ISO	<i>International Standard Organization</i> (Organización Internacional para la Estandarización)
OEA	Organización de los Estados Americanos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UDELAR	Universidad de la República
UNE	Una norma española
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura)

Resumen

La investigación que se presenta refiere al funcionamiento de las bibliotecas en las escuelas de tiempo completo de Uruguay y al grado de integración al proyecto educativo de esos centros, cuya característica distintiva es la extensión del tiempo pedagógico.

Se ha buscado identificar la concepción de los directores sobre la función de una biblioteca escolar, así como los usos y las percepciones de los docentes, las prácticas de lectura que estos utilizan y qué se hace en la escuela para promover el hábito de lectura.

Se sustenta en un marco teórico cuyos ejes principales son: a) representar los conceptos de biblioteca y biblioteca escolar desde la Bibliotecología y desde la percepción de los docentes, a través del análisis de algunos documentos oficiales; b) identificar las características esenciales para que una biblioteca escolar funcione de manera eficaz; c) reconocer las prácticas de lectura cruciales para formar lectores; y d) determinar el marco institucional y político que sustenta a las escuelas

Es una investigación cualitativa desarrollada a través de entrevistas semiestructuradas a directores, docentes y encargados de biblioteca, y se complementa con la observación directa del espacio destinado a la biblioteca. Esas entrevistas se realizaron durante el segundo semestre de 2014 y el primero de 2015, en diecisiete escuelas de los departamentos de Artigas, Canelones, Colonia, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Salto y Tacuarembó.

Se presenta el análisis del contenido de las entrevistas, sobre la base de veinte categorías definidas a partir del trabajo de campo, y se exponen los resultados obtenidos, que incluyen una síntesis de los principales problemas detectados y proporcionan una respuesta referida a la integración de las bibliotecas al proyecto pedagógico. Como resultado central, se verifica que las bibliotecas de las escuelas de tiempo completo no se integran al proyecto pedagógico.

Palabras clave: BIBLIOTECAS ESCOLARES / ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO / URUGUAY / INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Abstract

The research presented relates to the function of libraries in full time schools in Uruguay and their degree of integration into the learning process in those learning centers whose feature is teaching length.

The purpose is to identify what is the concept the school principals have regarding the function of the school library, as well as the teachers' uses and perceptions of the library/media center, the reading techniques they use and, what does the school do to promote the reading skills.

The research is based on a theory setting with the following main points: a) to represent the concepts of "library" and "school library", from the Library Science point of view and from the teachers perception, through the review of some official documents; b) the identification of the main characteristics that each school library has to have to be able to efficiently function; c) to recognize crucial reading practices to educate readers; and, d) to determine the institutional and political setting that supports the full time schools.

It is qualitative study based on interviews with school principals, teachers and library staff and *in situ* observation of the school space. The interviews were done in seventeen schools located in Artigas, Canelones, Colonia, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Salto and Tacuarembó during the second semester of 2014 and the first semester of 2015.

It includes the analysis of the contents of the interviews, based on twenty categories that were defined from the field work and, shows the results of the research, including a summary of the main problems identified. It also provides a response on the integration of those school libraries in the learning process. The main finding is that the libraries of full time schools are not integrated to the learning process.

Keywords: SCHOOL LIBRARIES / FULL TIME SCHOOLS / URUGUAY / QUALITATIVE RESEARCH

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación de carácter exploratorio se propone conocer cómo funcionan las bibliotecas en las escuelas de tiempo completo (ETC) y de qué manera participan en el proyecto pedagógico, ya sea en la dinámica de los talleres, los proyectos institucionales definidos, el trabajo en equipo con los alumnos, el enfoque propuesto en lenguaje, ciencias sociales y naturales, relacionamiento con la familia y otros instrumentos que figuran en los documentos oficiales referidos a las ETC.

Asimismo, se busca conocer la opinión de los actores involucrados (directores, docentes y encargados de biblioteca) sobre la función de la biblioteca escolar e identificar cuáles son las prácticas de lectura utilizadas.

Para lograr esos propósitos se desarrolla una metodología cualitativa, a través de entrevistas en profundidad, que se complementa con la observación directa de los locales de biblioteca, el equipamiento y la colección existente.

El desarrollo del trabajo se ha estructurado en capítulos. El capítulo 2 presenta la fundamentación de la investigación y sus objetivos. Se identifica cuál es el problema de investigación y cuáles preguntas busca responder esta tesis. El capítulo 3 incluye los antecedentes de investigación sobre bibliotecas escolares en Uruguay y en la región, específicamente en Argentina, Brasil, Chile y Perú. El capítulo 4 refiere al marco teórico elegido, el cual se desarrolla sobre la base de cinco ejes: a) cuál es el concepto de biblioteca y de biblioteca escolar, desde la Bibliotecología y desde la perspectiva docente, y el para qué una biblioteca escolar; b) cuáles son las condiciones básicas para el funcionamiento eficaz de una biblioteca escolar; c) una breve mención a investigaciones internacionales referidas a la evidencia del impacto positivo de las bibliotecas escolares cuando se integran al proyecto pedagógico; d) identificación de las prácticas de lectura claves para formar lectores; y e) el marco político institucional que sustenta las escuelas de tiempo completo. El capítulo 5 describe la metodología desarrollada, los criterios de selección de la muestra, una guía de preguntas para realizar las entrevistas a los directores de escuelas, algunos docentes y encargados de biblioteca. Incluye algunas limitaciones surgidas en el trabajo de campo y cuál es la metodología utilizada para el análisis de las entrevistas. El capítulo 6 presenta el análisis del contenido de las entrevistas con base en veinte categorías identificadas. Los capítulos 7 y 8 presentan los resultados y conclusiones de la investigación.

2. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En Uruguay, las bibliotecas en las escuelas públicas funcionan sin regirse por los estándares y las directrices internacionales, dentro de un espacio físico inadecuado, con colecciones insuficientes y sin personal dedicado solo a ellas. Esto ha quedado demostrado en los proyectos de investigación realizados por estudiantes de bibliotecología al final de su carrera, en los años 1996, 2003 y 2012, sobre los que se hará referencia más adelante.

La falta de personal dedicado, entre otros factores, hace que las bibliotecas no cumplan con algunas de sus funciones principales: el apoyo al programa escolar y la promoción de los hábitos de lectura.

Sobre esto se coincide con Cassia Furtado (2004) en que el resultado de las acciones fragmentadas en el desarrollo de las bibliotecas escolares es insatisfactorio. La realidad refleja múltiples carencias, producto de la falta de una definición política. El resultado del funcionamiento de estas bibliotecas depende de qué acciones adopte la propia escuela; algunas investigaciones realizadas en Bibliotecología demuestran que ese funcionamiento es precario e insatisfactorio, dado que son acciones discontinuadas en el tiempo y dependen mucho de la voluntad del director de turno.

Si bien sería pertinente y necesario realizar un diagnóstico sobre esta situación a nivel nacional, la infraestructura para concretarlo sobrepasa las posibilidades existentes, al menos por el momento.

Con el incentivo de generar conocimiento sobre las bibliotecas escolares y desarrollar esta investigación como tesis de maestría, se ha estudiado el funcionamiento de las bibliotecas en las ETC. Esta selección se realizó porque cuentan con un tiempo pedagógico extendido, lo que puede incidir en el uso de la biblioteca.

En las escuelas comunes el tiempo pedagógico apremia (4 horas) y los docentes utilizan poco o nada la biblioteca. Esto ha quedado confirmado por los proyectos de investigación mencionados.

Las ETC, en cambio, tienen un horario ampliado de permanencia (7:30 horas) y en esa ampliación se realizan talleres y proyectos sobre diversas temáticas. Pero ¿alguno refiere a la lectura?; ¿la biblioteca se inserta en las actividades programadas?; ¿qué se hace en la escuela para promover el hábito de lectura y enseñar a utilizar los recursos de información?

Es importante investigar el funcionamiento real de las bibliotecas en algunas ETC, para generar datos de la realidad que permitan respaldar la convicción de que solo con la dotación de libros —política instaurada hasta ahora— no se logra que las bibliotecas escolares cumplan sus tres funciones principales: apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, promover el hábito de lectura y alfabetizar en información.

Además de indagar acerca de su funcionamiento, interesa estudiar de qué manera la biblioteca participa en la propuesta pedagógica de esas escuelas, ya sea a través de la dinámica de talleres o de trabajos grupales con los alumnos, referidos a la búsqueda de información de contenidos curriculares, con proyectos institucionales definidos.

Se recabó la opinión de los actores involucrados (directores, docentes y encargados de biblioteca si los hay) sobre la función de la biblioteca escolar, y se intentó identificar las prácticas de lectura utilizadas (obligatorias, espontáneas, existencia o no de actividades sistemáticas de lectura, etcétera).

La literatura bibliotecológica registra que el movimiento de renovación de la enseñanza, que utiliza métodos activos de aprendizaje y considera al alumno como responsable por la construcción de su conocimiento, genera oportunidades para que la biblioteca participe en el proceso pedagógico, ya no solo como una colección de libros, sino como un *laboratorio de aprendizaje*.

En esta investigación se busca explorar si las bibliotecas en Uruguay participan de alguna forma en dicho proceso.

2.1. El problema de investigación

Existe una disonancia entre el discurso teórico de la Bibliotecología, que promueve la importancia de la biblioteca escolar integrada al currículum, y la realidad de las bibliotecas escolares del sector público, que carecen de las condiciones básicas para cumplir su verdadero rol, como lo demuestran los proyectos mencionados más adelante, en los antecedentes de investigación (ítem 3.1)

No existe un diagnóstico de cómo se utilizan las bibliotecas escolares del sector público ni de qué servicios ofrecen, qué actividades desarrollan y cómo las conciben los docentes. Tampoco hay información de cómo funcionan las bibliotecas en las ETC, en las que los niños permanecen siete horas y media en dicho espacio y en las que

potencialmente podrían generarse propuestas de trabajo conjunto entre bibliotecólogos y docentes.

La falta de investigación al respecto obstaculiza cualquier propuesta de acción que pueda desarrollarse desde la Bibliotecología, por lo que este estudio exploratorio pretende ser el primer paso hacia la construcción de una línea de investigación sobre las bibliotecas escolares y su integración a la propuesta educativa.

2.2. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es identificar cómo se utiliza la biblioteca en las ETC, si se la integra o no a la propuesta curricular y de qué manera. Asimismo, se propone detectar adhesiones o resistencias a un proyecto de biblioteca escolar de parte de los implicados en la gestión (directores de escuelas), así como los usos y las percepciones de los docentes usuarios de la biblioteca.

2.3. Objetivos específicos

Como objetivos específicos se han seleccionado los siguientes:

- Identificar y comparar las actividades de la biblioteca y su relación con la propuesta educativa.
- Identificar y analizar de qué forma se utiliza la colección de la biblioteca, tanto formativa como recreativa.
- Obtener información respecto al uso e impacto de la colección contenida en las *ceibalitas*.
- Conocer y explorar cuáles son las concepciones sobre la lectura y la biblioteca, de parte de los directores, los docentes y el personal a cargo de la biblioteca.

2.4. Preguntas que busca responder esta investigación

Se plantean dos preguntas centrales para responder en la investigación propuesta, que pueden desdoblarse, a su vez, en otras interrogantes:

1. ¿De qué manera la biblioteca apoya y colabora con la propuesta educativa de las ETC?

- a. ¿Cuáles son las actividades y los proyectos que se desarrollan en la extensión del tiempo pedagógico de las escuelas analizadas y cuáles de estas actividades se relacionan con la lectura o con la biblioteca?
 - b. ¿Los maestros programan actividades que enseñan a utilizar los recursos de información para la búsqueda de información? ¿Qué valor le dan los docentes a la biblioteca a partir del uso de las *ceibalitas*?
2. ¿Cuáles son las prácticas de lectura utilizadas por los docentes?
 - a. ¿Qué se hace en la escuela para promover el hábito de lectura?
 - b. ¿La lectura está incluida en el proyecto pedagógico de la escuela?

3. ANTECEDENTES

3.1. En Uruguay

Para el desarrollo de las bibliotecas de escuelas públicas, la política de sucesivos gobiernos uruguayos, desde 1985 a la fecha, se ha limitado a la compra de pequeñas colecciones para cada escuela, así lo demuestran las leyes de presupuesto aprobadas en dicho período.

En 1987 se aprobó el proyecto de instalación de los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), presentado por la licenciada en Bibliotecología Elena D'Ángelo de Sanz y la inspectora de enseñanza primaria Susana Iglesias. En la justificación del proyecto expresaban:

La instalación de los Centros de Recursos para el Aprendizaje no requiere una estructura presupuestal nueva, alcanza con la dinamización y reorganización de las áreas existentes y la reubicación y reciclaje del personal excedente en algunas reparticiones administrativas del organismo. (D'Ángelo, Iglesias, 1987)

Si bien este proyecto se aprobó en un gobierno democrático, tres años después de una década de dictadura militar que no consideró el desarrollo de las bibliotecas en general, se entiende que fue un error histórico proponer la instalación de los CRA sin una estructura presupuestal nueva y considerar que solo con dinamizar y reorganizar las áreas ya existentes y la reubicación y el reciclaje del personal excedente se lograría su funcionamiento.

Ese fue un hito inicial a partir del cual se desarrollan diferentes acciones centradas en la provisión de pequeñas colecciones como, por ejemplo, el proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP) de 1993, que proponía una dotación inicial de cien libros para las escuelas con menos de doscientos cincuenta alumnos y de doscientos libros para escuelas con una cantidad de alumnos superior, con una reposición anual del veinte por ciento (20 %); o la campaña *Un niño, un libro* a través de la cual se propuso dotar de libros de texto a los alumnos de primaria, durante los seis años de duración del proyecto, con una inversión de cuarenta y cinco millones de dólares.

En 1995 se lanzó la *reforma educativa*, liderada por el profesor Germán Rama, que introdujo cambios en el sistema educativo uruguayo, en el período 1995-2000. La principal preocupación de los impulsores de esta reforma fue la relación entre educación y equidad social, sobre la base de que el nivel de aprendizaje de los alumnos está asociado a condiciones materiales de vida y al origen social de los alumnos (Martinis, 2006). Una de las principales líneas de acción se centró en la educación preescolar, por considerarla relevante para el futuro desempeño educativo de los alumnos, y en su impacto sobre la equidad social. Se impulsó un programa de escolarización temprana, con el fin de que los niños de cuatro y cinco años accedieran al nivel inicial y, por consiguiente, a los estímulos que impulsaran su desarrollo social, psicológico y cognitivo. También se implementaron programas de alimentación que aseguraran las bases biológicas necesarias para ese desarrollo.

Pero ¿cómo afectó esto en el desarrollo de las bibliotecas escolares? Lo hizo de manera paulatina en muchas escuelas, porque los espacios destinados solo para la biblioteca fueron desapareciendo y transformándose en salones de clase para preescolares. Otro factor que impactó en la pérdida del espacio físico, conquistado para las bibliotecas en la década de los noventa, fue la instalación de laboratorios o salas de informática en la década siguiente, que es la etapa previa a la llegada del Plan Ceibal. En la actualidad, a través de recolecciones de datos parciales, que se han realizado en conjunto con estudiantes de Bibliotecología, puede afirmarse que solo una minoría de escuelas cuenta con espacio físico destinado a la biblioteca. En suma, el avance logrado para las bibliotecas en la década de los 90, fue desapareciendo en la década siguiente.

Hasta aquí se ha efectuado una síntesis general de las bibliotecas escolares, pero las bibliotecas de las ETC, ¿cómo funcionan?

En Uruguay, no se encuentran antecedentes de investigaciones sobre el funcionamiento de bibliotecas en las ETC, respecto a los aspectos específicos que se pretende abordar: ¿qué actividades se realizan en las bibliotecas?, ¿cuáles son las prácticas de lectura?, etcétera.

Sí existen investigaciones sobre las bibliotecas escolares de Primaria, en las que el elemento común ha sido ofrecer datos acerca de las condiciones para el funcionamiento: espacio físico, colección, personal, horas, servicios, etcétera, pero no han abordado el funcionamiento en sí. Estas investigaciones corresponden a los mencionados proyectos de investigación de final de carrera, realizados por estudiantes de Bibliotecología, de los que se brindará una breve referencia:

1996: Proyecto elaborado por Grisell De León, Myriam Fernández, Rosario Nogués y Adriana Normey. En esta investigación se estudiaron las características de los CRA ubicados en Montevideo; se analizó su funcionamiento y el uso que maestros y niños hacían de ellos. En las conclusiones a las que arribaron se manifiesta que no existe continuidad en la formación de los CRA de las escuelas, y en aquellas que funcionan desde hace años no se trabaja en forma adecuada; este hecho se debe a problemas organizativos, falta de recursos económicos y de personal, agravado por la falta de conciencia acerca del rol sustancial que juegan los CRA en el desarrollo de un proyecto educativo. El trabajo confirma que la mayoría de las escuelas públicas de Montevideo no cuenta con biblioteca escolar. En Montevideo, existían 229 escuelas de las cuales solo 64 de ellas aplicó o intentó aplicar el proyecto CRA (27.9 % del total).

2003: El proyecto de Andrea Abella, Gabriela Cabrera, Sylvia Rodríguez y Lorena Tropiano analizó la situación en 39 escuelas públicas (30 de Montevideo y 9 del interior). Las variables de análisis refieren principalmente a aspectos de infraestructura (colección, modalidades de adquisición, personal encargado de biblioteca, horario, presupuesto, etcétera). Respecto al uso, solo se pregunta cuáles son los servicios que prestan las bibliotecas, incluyendo el préstamo en sala y, en algunos casos, el préstamo a domicilio.

2005: En un trabajo realizado por estudiantes, con orientación docente en el marco de la asignatura Administración I —a mi cargo—, se analizó la situación de las bibliotecas escolares en las escuelas públicas de Montevideo. La propuesta fue indagar

la situación de las 63 escuelas del proyecto de 1996, para actualizar los datos luego de diez años. Concretamente, se obtuvieron 45 respuestas y solo tres eran ETC, el resto se dividía así: 13 de doble turno, 15 del turno vespertino y 14 del matutino. Al igual que otros trabajos, la encuesta se focalizó en datos sobre el horario, la cantidad de horas que abre la biblioteca, el personal, los recursos, el local, el mobiliario, la colección, el presupuesto y los servicios. Se constató que en varias de las escuelas las maestras respondían afirmativamente a la pregunta de si tenían biblioteca, cuando en realidad no contaban con un espacio físico para ella, sino con un mueble que contenía libros. Otra constatación fue que 36 de las 45 que respondieron no tenían dedicación exclusiva de personal para la biblioteca, lo cual significa que no puede funcionar de manera adecuada. Respecto al espacio físico, que es otro de los problemas, hay 30 escuelas que cuentan con un local para ese destino y 15 que no, o lo han perdido por superpoblación, aulas de informática o aulas para preescolares.

2012: El proyecto de Ana María Martínez Lawlor y Enrique Salgado es un antecedente que mucho aporta a la elaboración de esta tesis de maestría, porque refiere a la situación de bibliotecas escolares en las escuelas públicas de tiempo completo en Uruguay y se focaliza, además, en aspectos de infraestructura: el espacio físico, las formas de adquisición del material bibliográfico, el tamaño y la distribución de la colección, el personal a cargo de la biblioteca, la frecuencia de asistencia a la biblioteca de parte de los alumnos y los servicios que se ofrecen. Este proyecto es el primero que se ha dedicado a estudiar de manera exclusiva la situación de las bibliotecas en ETC y en las conclusiones manifiesta lo siguiente:

Casi inexistencia de bibliotecas escolares con espacio propio dentro de la escuela. Sí existen bibliotecas de aula, bibliotecas del maestro, cajas viajeras, bibliotecas consistentes en estantes dentro de la Dirección u otro lugar para que cada maestro retire el material que necesite.

Escasez de recursos. Las escuelas no cuentan con una asignación mensual, ni siquiera anual para la creación o actualización de las colecciones.

Poco espacio físico disponible. La casi inexistencia de un espacio dedicado a la biblioteca incide en la falta de tratamiento técnico de los libros para su búsqueda y utilización, el fomento de la lectura, la búsqueda de información, la realización de actividades vinculadas a la cultura y la investigación, lúdicas de relacionamiento entre alumnos con sus docentes y de socialización con los padres y la sociedad circundante.

Poco tiempo dedicado. Si no hay biblioteca, mal puede haber poco ni mucho tiempo dedicado a ella. Como expresan Martínez y Salgado (2012):

Sí podemos hablar, en base a las respuestas recibidas, del poco tiempo que tiene el maestro al que se le encarga de un armario con libros que, o están en su aula, o está en la Dirección. Su uso depende de los tiempos de ese maestro, de los horarios de clase, de cuánto tiempo esté habilitado ese lugar para retirar los libros, etcétera.

Se trata de una *investigación cuantitativa* que recopila datos sobre la infraestructura (local propio, tamaño y distribución de la colección, horario, personal, servicios, etcétera). Sobre un total de 170 escuelas se recibieron 74 respuestas, de las cuales solo 33 dicen tener un local de uso exclusivo, lo que constituyó un insumo para definir la muestra de la presente investigación.

La información obtenida a partir de este proyecto invita a seguir avanzando. Aunque se cuenta con los datos de infraestructura, falta conocer qué sucede en las bibliotecas y qué uso hacen de ellas los maestros y los niños.

Entonces, para saber cómo funcionan y qué hacen las bibliotecas en estas escuelas se realizó esta *investigación cualitativa*, que al finalizarla se podrá relacionar con el último antecedente citado y así generar una triangulación diferida para potenciar ambas investigaciones.

A partir de la revisión de los trabajos reseñados, puede concluirse que los problemas detectados se repiten en todos los trabajos: la falta de un local destinado a la biblioteca, los muebles con libros que no se prestan a domicilio y se cierran con llave, las colecciones insuficientes y la falta de tiempo disponible de los maestros para dedicarle a la biblioteca.

La condición común que poseen estos proyectos es que aportan datos cuantitativos (tamaño de la colección, espacio físico, horas de apertura semanales, etcétera), pero no se detienen a investigar *cómo funcionan* las bibliotecas, que actividades se realizan además del préstamo y cuáles son los motivos por los cuales muchas bibliotecas no realizan préstamos a domicilio. En síntesis, existen antecedentes sobre las condiciones y los recursos existentes, pero escasea investigación referida a *cómo funcionan*, a *qué se hace* en las bibliotecas y sobre *cuánto se integran* las actividades que realizan con la propuesta educativa.

Aparte de las investigaciones citadas, realizadas desde el marco de la Bibliotecología, en la investigación bibliográfica no se identificaron trabajos referidos al funcionamiento de bibliotecas en las ETC desde la perspectiva docente. Si bien existen investigaciones sobre este tipo de escuelas, no las hay sobre las bibliotecas. Esto resulta de la consulta a los catálogos de las bibliotecas: Universidad de la República, Universidad ORT, Universidad Católica y Biblioteca Pedagógica.

3.2. Los antecedentes en la región

En América latina se toma como punto de partida el primer Encuentro de Bibliotecas Escolares sobre «Perspectivas de las bibliotecas escolares en Iberoamérica», convocado por el CERLALC, realizado en Cartagena de Indias en junio de 2006. Para este encuentro se convocó a un grupo de expertos de los ministerios de educación de varios países iberoamericanos, los cuales junto con la participación de especialistas en lectura y escritura elaboraron el documento *Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica*, publicado por CERLALC en el 2007, que ofrece elementos orientados a posicionar a las bibliotecas escolares en las agendas de las políticas educativas de los países: la concepción y las funciones de la biblioteca escolar, las condiciones que se requieren para que esta cumpla su papel, la formación del bibliotecario escolar, la selección de material, la evaluación del impacto de las bibliotecas escolares y el papel definitivo de estas en la calidad de la educación y la formación de lectores.

A partir de este evento puede afirmarse, como lo confirma la revisión bibliográfica realizada, que países de la región (Argentina, Brasil, Chile y Perú) han dado pasos importantes respecto al desarrollo de las bibliotecas escolares, ya sea a través de la definición de estándares nacionales, como es el caso de Brasil (2010), Chile (2011) y Perú (2005), o de la aprobación de leyes para las bibliotecas escolares, como son las de Brasil (ley 12244, de mayo de 2010) y Argentina (ley 26917, de diciembre 2013), y también a través de diversos trabajos de investigación que presentaron diagnósticos y propuestas de desarrollo para las bibliotecas escolares desde diferentes perspectivas, en especial Brasil, país en el que se constata un importante núcleo de docentes e investigadores en el tema (Campello, Mayrink, Martins, Carvalho, Ferrarezzi, Furtado, entre otros).

Estas acciones se han generado por un largo proceso que abarca líneas de investigación desarrolladas en diferentes universidades, especialmente en el marco de maestrías y doctorados en Bibliotecología y Ciencia de la Información, foros de discusión y propuestas concretas al sistema educativo, lo que se traduce en resultados visibles que en forma progresiva posicionan a la biblioteca escolar en la agenda de las autoridades de la educación.

Cabe agregar que en el discurso de varios de los autores estudiados se ha percibido una creencia genuina acerca de la precariedad de las bibliotecas escolares, que estaría interfiriendo negativamente en la calidad de la educación, y que el desvelamiento de la situación a través de esos estudios constituiría un llamado de alerta a las autoridades. A continuación se expresa una breve síntesis de la paulatina existencia de las bibliotecas en dichos países y su integración a la propuesta educativa.

Argentina

La Ley de Educación Nacional, la número 26606, de diciembre 2006, establece en su artículo 91:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fortalecerá las bibliotecas existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellas instituciones que aún carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción de la lectura y el libro.

En el marco de las acciones impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación, en agosto de 2011 ingresó a la Cámara de Senadores un proyecto de ley para la creación del «Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativa». Esta iniciativa fue una las políticas públicas desarrollada y promovida por la Biblioteca Nacional de Maestros, para fortalecer la gestión de la información y el conocimiento en el sistema educativo.

Ese proyecto se transformó en ley, la número 26917, promulgada en enero de 2014, y constituye el resultado de un largo trabajo de discusión y consenso de todas las jurisdicciones del país, coordinado por la Biblioteca Nacional de Maestros, en el cual los equipos del programa (bibliotecas escolares y especializadas de la República Argentina), los centros de documentación de información educativa y las unidades de información de las redes federales de la Biblioteca Nacional de Maestros aportaron su

experiencia y conocimiento en el área, que culminó en un diagnóstico de primera mano sobre las necesidades y las realidades de los distintos escenarios en cada provincia.

Los colegas del vecino país han recorrido un largo camino, pero hoy cuentan con una ley de educación que contempla la creación de bibliotecas escolares y el apoyo a las ya existentes. Esa ley expresa, en su artículo 3, que la autoridad responsable de la coordinación y articulación del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas es el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección Biblioteca Nacional de Maestros.

En ese ámbito de acción se efectúan reuniones a nivel nacional, presenciales y a distancia, jornadas de capacitación y seguimiento constante. A estas actividades se agrega otro hecho favorable que realizan algunas provincias y consiste en el ofrecimiento de cursos de formación del bibliotecario escolar de nivel técnico.

Brasil

En Brasil se han desarrollado diversas investigaciones en diferentes estados, en el marco de maestrías y doctorados en Bibliotecología. Se destaca el trabajo de Campello (2012) que presenta un análisis de dieciocho diagnósticos sobre bibliotecas escolares en Brasil, elaborados por diferentes autores y publicados en la literatura del área en el período 1979-2011. Se analizaron los objetivos de esos diagnósticos, la metodología utilizada, la técnica de recolección de datos, el marco teórico, así como los resultados, las conclusiones y las recomendaciones de los autores. Todos los diagnósticos se propusieron recabar y analizar datos cuantitativos o cualitativos de la situación real relativa a recursos humanos, colección, servicios, espacio físico, mobiliario, aspectos administrativos y financieros y la comunidad de usuarios.

La variedad de los procedimientos usados para la recolección y el análisis de los datos en cada diagnóstico imposibilitó alcanzar inferencias y conclusiones más profundas. En conjunto, esos trabajos componen un retrato parcial de la biblioteca escolar brasileña, que confirma la situación precaria de esas instituciones. En el discurso de los autores se percibe una creencia genuina de que la precariedad de las bibliotecas escolares interfiere de manera negativa en la calidad de la educación y que

el desvelamiento de la situación, a través de estos estudios, constituirá una alerta para los responsables.

Entre las características que relevaron estos estudios hay una de particular interés para esta investigación: la correspondiente a los servicios y las actividades. Dentro de los servicios, el de préstamo en sala y préstamo a domicilio es el más frecuente. Sin embargo, algunos diagnósticos presentaron datos de quienes no ofrecían el de préstamo a domicilio, tal como sucede en gran parte de las bibliotecas relevadas en esta investigación.

Llama la atención la variedad de actividades detectadas: la hora del cuento, las conferencias, las exposiciones, los concursos literarios, los clubes de lectura, la conmemoración de fechas, las ferias, las visitas guiadas, la orientación a los usuarios, el mural de noticias, el relevamiento bibliográfico, la divulgación de nuevas adquisiciones, la dramatización de cuentos, el préstamo interbibliotecario y los concursos de redacción, entre otros.

Los órganos públicos de ese país, responsables de la educación básica, reconocen la importancia de la biblioteca escolar. Los documentos de políticas públicas del sector educacional acostumbran a enfatizar sus necesidades, en especial para el aprendizaje de la lectura. Los parámetros curriculares nacionales (PCN) ven la existencia de la biblioteca escolar como la primera de las condiciones favorables para la formación de buenos lectores. Esto queda reafirmado con la aprobación de la ley 12244, de 25 de mayo de 2010, que establece que toda escuela debe tener un acervo de libros en las bibliotecas y, también, un plazo de diez años para la instalación de los espacios destinados a libros, material audiovisual, documentos para consulta, investigación y lectura, los que deberán ser administrados por profesionales habilitados. Cuentan, además, con un grupo de estudios en biblioteca escolar, que funciona en la Escuela de Ciencia de la Información de la Universidad Federal de Minas Gerais, que ha elaborado estándares para la creación y evaluación de bibliotecas escolares con el título *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento. Parâmetros para bibliotecas escolares*.

Chile

En Chile, a partir de los noventa, las bibliotecas escolares han tenido un importante apoyo del gobierno través del programa de bibliotecas escolares del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), en la órbita del Ministerio de Educación. En el 2009 se logra implementar bibliotecas escolares en la mayoría (86.8 %) de los establecimientos públicos o subvencionados de Chile. Así se menciona en el documento *Las bibliotecas escolares en Chile*, publicado por el Ministerio de Educación (2010).

Se asignaron importantes recursos financieros para la dotación de colecciones a cada escuela, la capacitación a distancia para apoyar a los responsables de las bibliotecas, la compra de computadoras con conexión a Internet y la adquisición de un espacio físico.

Es importante destacar que en Chile participó, igual que en Argentina y Brasil, un equipo de bibliotecólogos en el proceso de desarrollo de las bibliotecas escolares, liderado por la colega Constanza Mekis.

Desde fines del 2010, Chile posee estándares para las bibliotecas escolares CRA, los que representan una fuente de consulta insoslayable.

Perú

Este país tiene normas para bibliotecas escolares desde el 2005, elaboradas por el Centro Coordinador de la Red de Bibliotecas Educativas y Especializadas. Este es el órgano técnico de la Biblioteca Nacional del Perú, responsable de promover, conducir y evaluar la coordinación y el apoyo a la formulación y ejecución de políticas de integración de la red y el servicio de bibliotecas escolares a nivel regional, departamental y local.

A partir de la revisión de investigaciones y otras acciones destinadas al desarrollo de sistemas o redes de biblioteca escolares, se ha podido concluir que todos los países mencionados han pasado por un proceso de formulación de políticas, programas y estándares, mientras algunos de ellos, luego de varias etapas, han logrado un muy reciente respaldo legislativo (Argentina y Brasil).

En todos los países se percibe un factor común en las experiencias mencionadas: el compromiso y la participación de los bibliotecólogos.

4. EL MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el que se sustenta esta investigación se subdivide en cinco ejes:

1. La representación del *concepto* de biblioteca en general y de biblioteca escolar en particular, desde la Bibliotecología y desde la percepción de los docentes y la reflexión acerca de *para qué* una biblioteca escolar.
2. El desarrollo exponencial de las investigaciones referidas al impacto de aquellas bibliotecas escolares integradas al proyecto pedagógico, que evidencien resultados.
3. La identificación de las características esenciales para que la biblioteca escolar cumpla su función de manera eficaz, como lo establecen las directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar (2002) y los estándares escolares aprobados en Brasil, Chile y Perú.
4. Algunas reflexiones sobre prácticas de lectura.
5. El marco político institucional que sustentan las ETC.

4.1. Primer eje: Concepto de biblioteca y biblioteca escolar.

El para qué de la biblioteca escolar

Si se parte del significado etimológico, la palabra biblioteca proviene del latín *bibliothēca*, que a su vez deriva del griego *βιβλιοθήκη* (*bibliothēke*), compuesta por *βιβλίον* (*biblíon*: libro) y *θήκη* (*théke*: armario, caja). De lo dicho, puede deducirse que es *lugar donde los libros se guardan*.

La norma de documentación e información. Vocabulario. Parte 1: conceptos fundamentales (UNE 50113-1:1992),¹ estableció que el término *biblioteca* podía definirse en dos sentidos:

¹ Esta norma fue anulada por la UNE-ISO 5127:2010, equivalente a ISO 5127:2001, a las cuales no fue posible acceder.

1. Cualquier colección organizada de libros y publicaciones en serie impresos u otros tipos de documentos gráficos o audiovisuales disponibles para el préstamo o consulta.
2. Organismo, o parte de él, cuya principal función consiste en construir bibliotecas, mantenerlas, actualizarlas y facilitar el uso de los documentos que precisen los usuarios para satisfacer sus necesidades de información, investigación, educativas o de esparcimiento, con personal especializado para ello.

La definición de la ALA expresa:

Colección de material de información organizada para que pueda acceder a ella un grupo de usuarios. Tiene personal encargado de los servicios y programas relacionados con las necesidades de información de los lectores.

Y la norma ISO 2789-1991 (UNE-EN ISO 2789) sobre estadísticas internacionales de bibliotecas la define así:

Organización o parte de ella cuya principal función consiste en mantener una colección y facilitar, mediante los servicios del personal, el uso de los documentos necesarios para satisfacer las necesidades de información, de investigación, de educación y ocio de sus lectores.

De estas definiciones se distinguen tres elementos fundamentales: *colección*, *organización* y *uso*. Y a estos elementos se acompaña un cuarto factor: *el personal* encargado de la gestión; este constituye una pieza clave del conjunto.

La *colección* refleja una realidad heterogénea y en constante evolución. Durante muchos siglos se limitó a los libros manuscritos, luego a los impresos. Más adelante se incorporaron las publicaciones periódicas y otros impresos. Luego, material cartográfico, música impresa, carteles, audiovisuales, microfichas, etcétera. En la actualidad, gracias al desarrollo de las telecomunicaciones e Internet, las bibliotecas empezaron a tener acceso a diversos documentos que no podrían poseerse físicamente, pues se hallan albergados en servidores remotos, algunos incluso de otros continentes. Esto ha originado la aparición de un nuevo concepto: la biblioteca digital.

La *organización* refiere al proceso de selección, adquisición, descripción, indización y clasificación de materiales impresos, audiovisuales y digitales.

El *uso* se identifica con el grado de satisfacción de los usuarios según sus necesidades de información.

De estos tres elementos la bibliotecología moderna enfatiza el uso, es decir, la satisfacción de las necesidades de los usuarios, porque constituyen la razón de ser de las bibliotecas; los otros factores (colección y organización) existen en función de la satisfacción de las necesidades informativas de ese uso. En este sentido, se observa cómo a través del tiempo el foco de atención ha pasado progresivamente de la colección y su conservación, a la organización y, luego, al uso.

Al consultar el diccionario de la Real Academia Española (21.^a ed., 1992) puede leerse:

Biblioteca es el local donde se tiene considerable número de libros ordenados para la lectura // mueble, estantería, etcétera donde se colocan libros. Conjunto de estos libros.

El significado originario de una biblioteca, el de caja o mueble para guardar libros, se fue ampliando con el transcurso del tiempo; hoy también se nombra con esta palabra, y de manera indistinta, al armario donde se depositan los libros, al local o edificio en el cual se encuentra instalada la biblioteca, a la institución que funciona como entidad de lectura pública y a la colección de obras análogas o semejantes entre sí que forman una serie determinada.

De las definiciones seleccionadas se concluye que la biblioteca, en su origen etimológico, significa caja o armario donde se guardan libros y, con la evolución de su significado reflejada en la más reciente bibliografía especializada, es una colección *organizada* con un criterio técnico y personal adecuado, cuya organización tiene el objetivo de facilitar el uso y satisfacer las necesidades de información. Asimismo, la colección ya no contiene solo libros o impresos, sino que cuenta también con audiovisuales y documentos digitales.

Es aquí donde radica una de las diferencias en la denominación de biblioteca, que se percibe entre lo que sugiere la Bibliotecología y lo que surge de los relevamientos realizados a las bibliotecas de escuelas públicas. Mientras que para estas se usa el término para referirse a un armario con libros, la Bibliotecología considera que para que una biblioteca cumpla de verdad su función debe tener un espacio adecuado, una colección bien organizada, contar con personal calificado y una serie de actividades para promover su uso.

Concepto de biblioteca escolar desde la Bibliotecología

Se parte de la base que el concepto de biblioteca escolar tiene un significado diferente, según sea representado por los bibliotecólogos o por los maestros.

A priori podría pensarse que no, pero el resultado de algunas encuestas realizadas por estudiantes de Bibliotecología y proyectos de investigación de final de carrera, cuyos entrevistados fueron directores de escuela o encargados docentes de biblioteca, refleja que se considera biblioteca a un mueble con libros, ubicado en la sala de la dirección. Esto pudo observarse a través del cruce de dos de las preguntas que formaban parte de las encuestas y su correspondiente respuesta:

1. ¿Tiene biblioteca?

Si.

2. Esta escuela cuenta con un local destinado a la biblioteca?

No.

De la bibliografía consultada surge una evolución del significado y la función de la biblioteca escolar, a partir de 1970 hasta la actualidad.

Ruth Ann Davies (1974) en *La biblioteca escolar: propulsora de la educación*, expresa que la biblioteca escolar se convierte en una fuerza que favorece la excelencia educativa, cuando funciona como un elemento de apoyo que es parte integrante del programa educativo. Afirma que el programa de la biblioteca y el programa educativo son interdependientes, idénticos e inseparables, y advierte que el intento de lograr una comprensión correcta del programa de la biblioteca sin vincularlo con el educativo es comparable con el intento de construir un edificio sin planos ni cálculos.

Ya en la década de los setenta se hablaba de la biblioteca como un laboratorio de aprendizaje. Se dejaba de lado la idea tradicional de que la biblioteca estaba relegada a una sala de lectura que solo servía para alojar estudiantes y libros. La biblioteca dejó de ser una sala de lectura para convertirse en un laboratorio de aprendizaje y, por lo tanto, de abstención periférica a la participación directa en el programa de enseñanza y aprendizaje (Davies, 1974).

Puede afirmarse, entonces, que el compromiso directo de la biblioteca con el programa de enseñanza trasciende el concepto original de *caja o armario* donde se guardan libros y reorienta la función de la biblioteca, que deja de ser un depósito de materiales para convertirse en el laboratorio de aprendizaje.

En las siguientes décadas, ochenta y noventa, se desarrolló con fuerza una nueva denominación para la biblioteca escolar: *centro de recursos para el aprendizaje* (CRA). En 1982, la OEA financió la publicación de un manual que ha sido referente en América latina: *Modelo flexible para un sistema nacional de bibliotecas escolares* (Castrillón y Van Patten, 1982).

En este documento se ponen de manifiesto expresiones tales como centro de recursos, centro de aprendizaje y laboratorio al decir:

Es un centro de aprendizaje en donde la variedad de materiales de apoyo educativo y un personal especializado, están a disposición de alumnos, docentes, personal administrativo y la comunidad educativa. La biblioteca escolar se plantea dentro del sistema educativo como un instrumento indispensable para el desarrollo curricular, y como tal debe responder en forma activa a sus requerimientos. La nueva orientación de la biblioteca escolar hace de ella un centro de aprendizaje, un laboratorio [...].

Silvia Castrillón en dicho documento sugiere esta definición:

La biblioteca escolar es una institución del sistema social que organiza materiales bibliográficos, audiovisuales y otros medios y los pone a la disposición de una comunidad educativa. Constituye parte integral del sistema educativo y comparte sus objetivos, metas y fines. La biblioteca escolar es un instrumento de desarrollo del currículo y permite el fomento de la lectura y la formación de una actitud científica; constituye un elemento que forma al individuo para el aprendizaje permanente; fomenta la creatividad, la comunicación, facilita la recreación, apoya a los docentes en su capacitación y les ofrece la información necesaria para la toma de decisiones en el aula. Trabaja también con los padres de familia y con otros agentes de la comunidad.

Durante las décadas de los ochenta y los noventa, la tendencia en América latina ha sido alcanzar que las bibliotecas escolares funcionaran como los CRA. Para ello se integró en un espacio físico único el material didáctico de cada escuela (libros, revistas, videos, mapas, discos compactos, diapositivas, mapas, etcétera), para poder responder a las necesidades de información, sean curriculares, culturales o de investigación. A partir de este siglo se retomó la tradicional denominación de biblioteca escolar.

La norma ISO 2789:2003 refiere a las estadísticas de bibliotecas para uso internacional y dice:

La biblioteca escolar es la biblioteca asociada a todos los tipos de escuelas por debajo de la enseñanza superior y cuya función principal es atender a los alumnos y profesores de estas escuelas.

Nota 1. Una biblioteca escolar también puede atender al público en general.

Nota 2. Incluye a las bibliotecas y colecciones de recursos de todas las instituciones por debajo de la enseñanza superior como, por ejemplo, centros de formación continua, institutos de formación profesional, etcétera.

Esta definición aporta un elemento nuevo: la biblioteca escolar no es solo la biblioteca de enseñanza primaria, sino también la de enseñanza secundaria y de enseñanza técnica.

Otra de las definiciones que refiere al espacio es la aportada por José García Guerrero (2012):

La biblioteca escolar es un espacio que permite ser utilizado como lugar tanto de lecturas compartidas como libres, dirigidas o auto dirigidas, que procura sobre todo la afición por la lectura y la formación lectora, contribuyendo en definitiva, a la creación de la comunidad lectora del colegio, del instituto. Por otra parte, dispone de una colección configurada por libros y otros recursos informativos seleccionados en función del alumnado, el plan de estudios, las áreas y el proyecto lingüístico. La biblioteca escolar se posiciona hoy como entorno de convergencias y maridajes de la cultura digital y la cultura impresa, lugar polivalente de experiencias lectoras y de aprendizajes.

Ya no es una caja con libros; este autor brinda un enfoque distinto que fortalece la concepción de que es necesario contar con un espacio físico para que exista una verdadera biblioteca escolar, que esté ubicado dentro del centro educativo, que albergue la colección multimedia y pueda definirse como un *lugar polivalente* de diferentes experiencias lectoras y de aprendizaje.

Esa noción de biblioteca como un espacio de aprendizaje continúa reconociéndose en la teoría. La función es ayudar a los alumnos a utilizar los recursos de información; el bibliotecólogo debe tener un papel activo en la enseñanza de habilidades de información y, a su vez, deberían integrarlas al currículum. Se plantea un modelo de integración y planificación conjunta entre la biblioteca y el currículum.

Las directrices de la IFLA para bibliotecas escolares, en su segunda edición (IFLA, 2015), aportan esta definición:

A school library is a school's physical and digital learning space where reading, inquiry, research, thinking, imagination, and creativity are central to students' information to knowledge journey, and to their personal, social and cultural growth. This physical and digital place is known by several terms (for example, school media centre, centre for documentation and information library resource center, library learning commons) but school library is the term most commonly used and applied to the facility and functions.

El rol educativo de la biblioteca se ha fortalecido progresivamente a partir de la década de los noventa, con investigaciones científicas, principalmente las de Carol Kuhlthau y Ross Todd (mencionadas más adelante) que demuestran que una biblioteca escolar bien provista y a cargo de un profesional ejerce gran influencia en el logro académico de los alumnos.

Estos y otros estudios amplían el conocimiento sobre la dimensión pedagógica de la biblioteca.

Significado de biblioteca escolar a partir de la perspectiva docente

Se han presentado dificultades para identificar los documentos oficiales que refieren a la Educación Primaria y mencionan a las bibliotecas. De los encontrados, se han seleccionado tres:

1. *Educación, aprendizaje y cambio. El rol de las bibliotecas y centros de recursos.* Es una publicación del Consejo de Enseñanza Primaria, de 1996, que incluye el proyecto de creación de los CRA en Uruguay, en el año 1987.

En ese documento se describe a la biblioteca como un CRA y como aquel lugar que funciona dentro de una organización innovadora y dinámica con variedad de materiales bibliográficos, equipos audiovisuales y personal adscripto que contribuyen al mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación.

En los hechos, con el correr del tiempo todo fue quedando en intenciones, ya que se percibe en el proyecto un error histórico: no se asignaron recursos para cumplir los objetivos. En la justificación se planteaba:

[...] no se requiere un presupuesto especial, alcanzando con la dinamización, reorganización y reubicación del material y el reciclaje del personal excedente en algunas reparticiones administrativas.

De los relevamientos realizados por los estudiantes de Bibliotecología, mencionados al comienzo de esta investigación (1995, 2003 y 2005), surge que del total de CRA que se crearon en Montevideo (65) a partir del proyecto de 1987, ha dejado de funcionar la gran mayoría, no tienen personal a cargo, no cuentan con docentes que dispongan de tiempo para dedicarle y la consulta de materiales es mínima.

No obstante, en la conceptualización de biblioteca escolar están presentes términos que también se sugieren desde la Bibliotecología: el lugar o espacio físico, la variedad de materiales, así como la función de apoyo a la educación, integrada en una organización innovadora y dinámica.

2. *Plan Nacional de Lectura*. Fue propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura y plantea, entre otras cosas, una línea de trabajo a las bibliotecas escolares y se propone como método de acción «colaborar con las bibliotecas escolares a través de la dotación de acervos, y apoyo a docentes en capacitación (convenio con EUBCA)». (MEC, 2007)

Respecto a la dotación de acervos, cabe aclarar para contextualizar, que luego del cese de la dictadura militar, en 1985, el apoyo visible a las bibliotecas escolares ha sido incluir cada cinco años en las leyes de presupuesto un monto determinado para la adquisición de libros. Pero la realidad ha demostrado que solo con dotación de libros las bibliotecas escolares no funcionan. Son muchos los casos en los que no se dispone de un espacio físico y no se cuenta con personal de dedicación exclusiva, incluso hay casos en los cuales están atendidas por maestras que no pueden ejercer docencia directa, lo cual no siempre es la mejor opción.

Respecto al apoyo a docentes en capacitación a través de un convenio con EUBCA, éste aún no se ha concretado.

3. *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Este documento fue elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura (2010-2014). Una de las acciones que propone impulsar es duplicar la cantidad de ETC. Se promueve el programa Atención Prioritaria a los Entornos con Dificultades Estructurales Relativas para integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables, y renueva proyectos que desde la década de los noventa generaron lógicas dispares (CSCC, cursos, PMC, PAE, etcétera). Se profundizan los programas de inglés, educación física, escuelas disfrutables y el Plan Ceibal, que

hacen a la calidad y la pertinencia de la escuela. Se presenta la evaluación en línea como un instrumento privilegiado de seguimiento, evaluación formativa y transformación de las prácticas educativas.

Cabe destacar que al referirse a los objetivos del Plan Ceibal se mencionan actividades relacionadas con la *alfabetización en información*, lo que se considera pertinente y, además, desde la Bibliotecología se plantea como una de las funciones de la biblioteca, esto es, orientar en la búsqueda, selección y validación de información.

El Plan Ceibal ha perseguido un doble objetivo: por un lado, disminuir la brecha tecnológica existente entre los niños de distintos contextos y, por otro, ampliar el conocimiento a partir del acceso y utilización de las *ceibalitas*, también llamadas *Xo*, para alcanzar las competencias básicas que exige la sociedad y potenciar el aprendizaje.

Para sorpresa, no se menciona a la biblioteca escolar como parte de la política propuesta para el período señalado.

En conclusión, del análisis de estos tres documentos oficiales, que reflejan la voz oficial de la autoridad en educación primaria, se observa que a fines de 1987 surgió un proyecto de biblioteca escolar como CRA, que nació con financiamiento cero y el único apoyo que tuvo posteriormente fue la dotación de colecciones básicas, a través de algunas leyes de presupuesto. Posteriormente, no se habla de bibliotecas escolares, solo se destaca el Plan Ceibal y asociado a él se mencionan la búsqueda, selección y validación de información y cómo transformar la información en conocimiento, como tarea docente, lo que puede vincularse con lo que se conoce como alfabetización en información.

La biblioteca escolar en el discurso de la Bibliotecología

La literatura especializada le atribuye dos funciones principales a la biblioteca escolar: ser un organismo de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje y promover el gusto o el hábito de lectura entre los estudiantes.

La biblioteca es un *espacio de aprendizaje* y de construcción de conocimiento, que coopera con la dinámica de la escuela. Su actuación está directamente ligada a las directrices político-pedagógicas de la escuela a la cual se integra, lo que la constituye

en un instrumento de apoyo al proceso educativo. Su misión específica es *formar lectores*, tal como expresa la colega Anne Galler (1999):

Además de la función propiamente educativa, una de las funciones más importantes de la biblioteca escolar es la de enseñar a los alumnos a saber escoger los libros, a apreciarlos y convertirse en lectores para toda la vida.

Si hablamos de la *biblioteca como formadora de lectores* debemos abordar el tema de la lectura. Una visión crítica comenzó a desarrollarse en los años ochenta, cuando los bibliotecarios percibieron que la manera en la cual la *escuela consideraba la lectura tenía influencia en la actuación de la biblioteca*. La lectura obligada, exigida por los docentes, fue vehementemente criticada y la biblioteca debería constituir una alternativa que garantizase al alumno el privilegio de elegir qué leer. (Campello, 2003).

Ahora bien, si se concibe a la biblioteca escolar como un componente esencial de cualquier estrategia para la educación a largo plazo, se requerirá una serie de componentes para que funcione eficazmente. Según las directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar (2002), estos elementos son los siguientes:

- financiación y presupuesto;
- espacio físico;
- organización técnica;
- personal calificado, y
- colección de calidad que contemple los recursos de apoyo al currículum y la literatura recreativa.

Por tanto, la existencia de un espacio físico adecuado y acogedor con una colección de calidad que sirva para el currículum y la literatura recreativa, donde se realicen actividades que promuevan la lectura por placer y las habilidades para el uso de la información, con un hábito de socialización de experiencias de lectura es una estrategia que logra efectos poderosos. Y estos efectos son diferentes al uso de las *ceibalitas* del Plan Ceibal.

Ese espacio físico llamado *biblioteca escolar* se hace estratégico en zonas de contexto crítico, donde no existe el hábito de lectura en las familias ni la posibilidad de comprar libros, como sí sucede en otros contextos sociales que tienen resueltas las necesidades básicas.

No deja de ser una incongruencia el hecho de que las escuelas dispongan de espacio y tiempo para que los niños aprendan a usar las computadoras, pero no cuenten con espacio y tiempo similares para desarrollar experiencias individuales y colectivas de lectura, para lograr a través de esa práctica habitual, si así lo desean, ser lectores asiduos.

La Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, promovida por la Subdirección General de Cooperación Territorial del Ministerio de Educación de España, elaboró en documento, en abril de 2011, sobre el marco de referencia de estas bibliotecas en el cual se indica:

El papel de la biblioteca escolar es esencial en la creación de ambientes propicios para la lectura, la propuesta de itinerarios lectores, la integración de las fuentes informativas y de las tecnologías de la comunicación, el diseño y la realización de actividades para el fomento de la lectura y la escritura fundamentadas, coherentes, estructuradas, sistematizadas y eficaces.

El manifiesto de la biblioteca escolar (IFLA/UNESCO, 1999), por su parte, plantea en qué consiste una de las funciones:

[...] crear y fomentar en los niños el hábito y el gusto de leer, de aprender y utilizar las bibliotecas a lo largo de toda su vida, promover la lectura, ofrecer oportunidades de crear y utilizar la información para adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.

El para qué de una biblioteca escolar

Es crucial plantearse esta pregunta, ya que la ausencia de reflexión sobre el modelo teórico de biblioteca escolar —en palabras de Guillermo Castán, citado por Cecilia Bajour (2007)— «conlleva el riesgo de centrar todo el interés en cómo organizar técnicamente una biblioteca escolar de modo más “eficaz”, evidenciando una concepción instrumentalista de la biblioteca, donde los medios se confunden con los fines, y soslayando el debate de fondo, que debería centrarse en las finalidades, en el para qué (y sólo después se respondería al cómo) de una biblioteca escolar de nuevo cuño en unas escuelas que deben dar respuesta a nuevas necesidades curriculares y sociales».

Y esta es una pregunta trascendental para trabajar con los docentes en las escuelas, en los centros de formación y en los ámbitos de encuentro de profesores, ya que no hay un criterio único en los modos de concebir el lugar de la biblioteca en el proyecto pedagógico. Es importante pensar juntos, bibliotecólogos y docentes, las posibles respuestas a esta pregunta, ya que este es un medio en el cual muchos de los docentes consideran que en una biblioteca escolar debe haber un docente o, simplemente, es un lugar de estudio y préstamo de libros y no es necesario contar con personal especializado en organización de bibliotecas.

Esta pregunta, además, no es banal en un escenario en el que la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación plantea la obsolescencia de las bibliotecas, y en el que quienes toman las decisiones quizás no han conocido bibliotecas escolares efectivas en su formación primaria y secundaria. Alcanza con pensar por qué en los programas edilicios para las ETC no se previó un espacio para la biblioteca o por qué algunas personas afirman: «y ahora que está el Plan Ceibal, ¿para qué querés la biblioteca?»

Bajo el enunciado *biblioteca escolar* puede ubicarse: la biblioteca de aula, la central de la escuela, la de los docentes, la atendida por personal profesional, la que está a cargo de una persona que no sabe por dónde empezar, la caja, la valija viajera, etcétera. Esta variedad desigual no solo se debe a la carencia de recursos económicos, sino a la falta de convicción de las autoridades encargadas de distribuir el presupuesto educativo, que no reconocen la incidencia directa que tienen las bibliotecas en los logros académicos de los alumnos.

Por eso, es imperioso trabajar con los docentes, pero como aún no lo hemos intentado, rescataremos lo que plantean algunos especialistas respecto al rol y a las funciones que cumple una biblioteca escolar.

En primer lugar, la biblioteca escolar está al servicio del proyecto educativo. Es interesante la doble perspectiva que plantea Guillermo Castán (2008): la biblioteca escolar al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. La *enseñanza*, según este autor, es responsabilidad de los profesores y los departamentos, junto con otros factores que llevan a que el libro de texto, de parte del profesor, sea el método más utilizado en las escuelas.

Pero a estas prácticas didácticas no les hace mucha falta una biblioteca: he aquí una de las principales razones objetivas que explica la ausencia en muchos centros

docentes; y no se habla aquí de libros, sino de la biblioteca como tal, como proyecto pedagógico, cultural y social de largo alcance.

Con relación al *aprendizaje*, la biblioteca puede jugar un rol relevante a la hora de estudiar, hacer trabajos, preparar pruebas, etcétera. Muchos alumnos tienen dificultades y varios no encuentran solución en el medio familiar. En otras palabras, la biblioteca por la función de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, como lugar de estudio y trabajo intelectual, tiene que ayudar a estudiar y trabajar a todos los que la frecuenten, ayudar a hacer los deberes, preparar pruebas y resolver dudas, así como a buscar información y profundizar que es la tarea esencial en este campo.

Una biblioteca no existe solo al servicio del proyecto educativo, tiene otras áreas de acción como son las actividades de formación en el uso de la información, lo que se denomina *alfabetización en información*, las de animación a la lectura a través de tareas que generen lazos afectivos entre los niños, entre sí y con la biblioteca, de animación a la escritura y de dinamización cultural.

Para finalizar la reflexión de para qué una biblioteca escolar se transcribe lo que el maestro Mariano Coronas (2015) denomina *el inventario libre* de una biblioteca escolar:

Espacio sugerente. Cartelera informativa. Expositor temático. Exposición temporal. Contraseña poética. Índice toponímico. Poesía memorable. Madres cuentacuentos. Niñas bibliotecarias. Niños bibliotecarios. Madres ilustradoras. Animación lectora. Lectura silenciosa. Recitación poética. Lectura individual. Historias sorprendentes. Maestros comprometidos. Álbumes ilustrados. Emociones activadas. Trabajo informativo. Caricias orales. Palabras emocionadas. Biblioteca imaginaria. Libros visibles. Libros desplegados. Apertura diaria. Diario lector. Desarrollo curricular. Aventuras bibliotecarias. Niños sorprendidos. Sueños novelados. Maestras innovadoras. Enciclopedia escolar. Interactividad sorprendente. Boletín periódico. Dinamización cultural. Lectura oral. Búsqueda documental. Monografías informativas. Maestras bibliotecarias. Lectoras adultas. Materiales atractivos. Libros prestados. Marca páginas original. Secciones ordenadas. Retrato lector. Maleta familiar. Libros libres. Guías lectoras. Periódico diario. Revistas científicas. Lectura libre. Revistas escolares. Libros presentados. Lectura colectiva. Libros grandes. Libros singulares. Libros plurales. Libros dedicados. Experiencia plurisensorial. Horizonte infinito.

4.2. Segundo eje: Investigaciones referidas al impacto positivo de las bibliotecas en el aprendizaje de los alumnos

El desarrollo de investigaciones bibliotecológicas en los últimos quince años, ofrece evidencia científica que comprueba la influencia positiva de la biblioteca escolar en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estas investigaciones pertenecen a especialistas de países de larga tradición en bibliotecas, como Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido, que demuestran que los estudiantes de las escuelas que cuentan con bibliotecas escolares de calidad y personal profesional aprenden más y obtienen mejores calificaciones que aquellos estudiantes que acceden a bibliotecas deficientes (Williams, Wavell y Coles, 2001; Todd y Kuhlthau, 2004; Todd, 2009; Williams, Wavell y Morrison, 2013, entre otros).

Los resultados de estas y otras investigaciones muestran un importante número de evidencias a nivel internacional del impacto de las bibliotecas escolares en el aprendizaje: mejores resultados en exámenes estandarizados de lectura, lengua y literatura, historia y matemáticas, y mejores calificaciones en pruebas curriculares; mejor comprensión y aplicación de las prácticas de uso de información y mayor desarrollo lector; más motivación para realizar trabajos y más gusto por la lectura.

Una de las investigaciones más citadas es el informe de Williams, Wavell y Morrison (2013), en la que los autores analizan varios informes de impacto publicados entre los años 2002 y 2013, en su mayoría procedentes de Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido. En algunos informes se examina el logro estudiantil a partir de los resultados de las pruebas y se analiza la situación de las bibliotecas a nivel de equipamiento, presupuesto, colección, horario de atención, personal, actividades y servicios. En otros, se recaba información sobre la percepción del impacto de la biblioteca en estudiantes, maestros, directores y bibliotecarios en relación con la lectura, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de información y su uso y la ayuda recibida en el uso de computadoras. A partir del análisis de estos informes, el documento resume los principales resultados: mejores puntajes en las pruebas estandarizadas de lectura, lengua y literatura, historia y matemáticas y mejores calificaciones en las pruebas curriculares; mejor comprensión y aplicación de los

procesos y prácticas de uso de información, mayores conocimientos y desarrollo lector, mayor motivación y más gusto por la lectura.

Este documento además, identifica las *características de la biblioteca escolar que contribuyen a un aprendizaje más efectivo*: a) un bibliotecólogo a tiempo completo, dinámico y con funciones de gestión; b) personal de apoyo para realizar tareas rutinarias que permitan al bibliotecólogo realizar actividades de formación y promoción, así como tareas profesionales de desarrollo de la colección; c) una biblioteca que facilite el acceso físico y virtual a los recursos en horario lectivo y fuera de él; d) una colección física y virtual adecuada, actualizada, diversa, que apoye el plan de estudios y atienda las necesidades de ocio de los estudiantes; e) tecnología en red para facilitar el acceso y uso de información, y f) formación en función de las necesidades individuales y curriculares de los alumnos y maestros que abarca contenidos de las asignaturas, alfabetización en información e intereses propios de la lectura. La investigación realizada concluye que el potencial de la biblioteca escolar para lograr un impacto real en el aprendizaje de los alumnos depende del grado de presencia de estas características. Cabe agregar que estas características identificadas coinciden con las descritas en las *Directrices IFLA/Unesco para las bibliotecas escolares*, (2002) y *Directrices IFLA para las bibliotecas escolares*, 2ª. ed. (2015) que se comentan más adelante en el ítem 4.3.

En esta línea de investigación de la *práctica basada en evidencias*, se destaca un referente internacional, el profesor Ross Todd de la Universidad de Rutgers, New Jersey, Estados Unidos.²

En el año 2001 presentó por primera vez el tema de la *Bibliotecología escolar basada en evidencias* en la conferencia de la International Association of School Librarianship (IASL), (Auckland, Nueva Zelanda, 9-12 jul. 2001)

Desde entonces se ha generado literatura científica sobre este tema, especialmente en Estados Unidos, Reino Unido y Canadá.

Todd define un modelo holístico que integra tres dimensiones: evidencia para la práctica, evidencia en la práctica y evidencia de la práctica. (Santos, 2016)

² Dr Ross Todd es profesor asociado en School of Communication and Information at Rutgers, the State University of New Jersey y director del Center for International Scholarship in School Libraries (CISSL), de Rutgers University.

Tabla 1. Modelo holístico la práctica basada en evidencias para bibliotecarios escolares propuesto por Ross Tood (citado por Santos, 2016)

Evidencia <i>para</i> la práctica	FUNDAMENTO Informativo La investigación formal existente provee los materiales esenciales para la construcción práctica profesional
Evidencia <i>en la</i> práctica Aplicaciones / acciones	PROCESO Transformacional Producción de evidencia local Datos generados por la práctica y mezclado con evidencia de la investigación para ofrecer un ambiente dinámico de toma de decisiones: Evidencia de observaciones del bibliotecario
Evidencia <i>de la</i> práctica	RESULTADOS Formativo Evidencias de los estudios de usuarios Cambios en los alumnos como resultado de las inversiones, intervenciones, actividades y procesos

La evidencia *para* la práctica analiza y usa las mejores evidencias surgidas de investigaciones empíricas que testean y validan las mejores prácticas del área. Estas evidencias incluyen investigaciones publicadas, normas, directrices y datos específicos del programa de biblioteca, cuestionarios utilizados, etcétera.

La evidencia *en la* práctica trata de la integración entre las evidencias de la investigación, el conocimiento y la experiencia del bibliotecario aplicados al contexto de la biblioteca para identificar dilemas y mejorar la toma de decisiones, perfeccionar resultados y contribuir con la misión y metas de la escuela.

La evidencia de la práctica, consiste en la recolección sistemática, integración y difusión de los impactos de las prácticas de la biblioteca escolar en el desempeño de los alumnos. Esta dimensión destaca la importancia no solo de recolectar y aplicar las evidencias en la práctica, sino también documentar los resultados para que sean divulgados entre los bibliotecólogos, los órganos que los sustentan y la comunidad local. (Santos, 2016)

La práctica profesional basada en evidencias integra la evidencia producto de la investigación, la evidencia observable en el día a día de las bibliotecas escolares, y la evidencia reportada por los usuarios, en un proceso continuo de toma de decisiones, desarrollo y mejora continua.

Se coincide con Santos (2016) cuando dice:

Es preciso fomentar la cultura de la práctica basada en evidencias para que la actuación profesional se base en datos sólidos. Además que el bibliotecario se preocupe de generar y compartir evidencias locales que muestre a la comunidad en la cual está inserto, el impacto de la biblioteca en el aprendizaje de los alumnos.

Y agrega:

En ese sentido expresa Todd: si los bibliotecarios no pueden probar que hacen diferencia en la escuela, entonces no precisan existir.

Cabe preguntarse, en este momento de la presentación de esta línea de investigación, por qué incluirla como marco de referencia para esta tesis si sus propuestas pertenecen a una realidad que está muy lejos de alcanzarse en las bibliotecas de las escuelas públicas de Uruguay. Es verdad que estos estudios se han realizado en países con una cultura muy arraigada de uso de bibliotecas, pero es insoslayable su mención dado que los resultados son categóricos. Confirman la convicción de que el impacto altamente positivo de las bibliotecas en el proceso de aprendizaje requiere de la existencia de personal profesional para desarrollar programas y prácticas basados en este modelo de evidencias, y también de personal de apoyo para realizar tareas más rutinarias que, por cierto, ocupan parte importante de cada jornada y requieren también de una colección de calidad, de un espacio físico y de un presupuesto asignado.

Este modelo de biblioteca, como un proyecto profesional que precisa una infraestructura que lo sustente, ha demostrado a través de estas investigaciones que la biblioteca puede ser agente de cambio social, pero solo si contiene *simultáneamente* todos los recursos necesarios. Así está planteado por los especialistas. Y esto contrasta con la historia de nuestras bibliotecas en las escuelas públicas, que se ha caracterizado en los últimos treinta años por contar solo con una mínima dotación de libros, a veces en períodos consecutivos a través de leyes de presupuesto, pero sin la reposición anual necesaria y sin los criterios básicos de organización y dinamización.

4.3. Tercer eje: Características básicas para el funcionamiento eficaz de una biblioteca escolar

Ya sea que se hable del desarrollo de una biblioteca escolar en particular o se piense en el conjunto de las bibliotecas escolares como un sistema, existen ciertas condiciones básicas y necesarias para que la biblioteca pueda cumplir sus funciones de apoyo a la enseñanza y de formación del hábito de lectura y del uso de información, tal como se la concibe en la extensa bibliografía elaborada por especialistas en la temática. Estas condiciones básicas para que sea de verdad una biblioteca, tal como se la concibe en la Bibliotecología, están muy bien reflejadas en la tesis de doctorado de Ivete Pieruccini (2004), quien plantea que la noción de biblioteca escolar designa un dispositivo informacional que cuenta con *espacio físico exclusivo* y suficiente para albergar la colección, ambientes para servicios y actividades destinadas a los usuarios y con servicios técnicos y administrativos; posee *recursos informacionales variados* para atender los intereses y las necesidades de los usuarios; tiene una *colección organizada de acuerdo a normas bibliográficas* estandarizadas que permiten que los materiales puedan encontrarse con facilidad y rapidez; ofrece *acceso a información digital* (conexión a Internet); funciona como *espacio de aprendizaje* y es gestionada por *profesional bibliotecario apoyado con un equipo adecuado en cantidad y calificación* para ofrecer servicios a la comunidad escolar.

A esta lista de condiciones básicas, necesaria para que exista una biblioteca tal como se la concibe profesionalmente, se agrega otra no menos importante como es la de un presupuesto asignado, como se menciona en las directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar (2002), documento en el cual también se explicitan las condiciones mencionadas.

Dichas directrices establecen que los elementos que contribuyen a la creación de una biblioteca escolar administrada de forma eficiente y satisfactoria son la financiación y presupuesto, la acomodación, los recursos, la organización, la plantilla de personal, el uso de la biblioteca y la promoción. Interesa mencionar lo que proponen estas directrices como regla general para el presupuesto del material para la biblioteca escolar: debe ser de por lo menos un 5 % de la cantidad destinada a cada estudiante dentro del sistema escolar, excluyendo todos los salarios, costes de educación especial, transporte y fondos para mejoras clave. Un dato importante que

también sugieren estas directrices es que la colección mínima básica debe contener 2500 libros y contar por lo menos con diez ítems por estudiante, cifras muy superiores al volumen de las colecciones relevadas en esta investigación. Finalizando la elaboración de esta tesis, se tomó conocimiento de una segunda edición revisada de las directrices IFLA para bibliotecas escolares. Se trata de la versión en inglés *Ifla school library guidelines*, de junio de 2015, y en el ítem 1.3 *Definition of a school library* se menciona que después de más de cincuenta años de investigaciones internacionales, se identifican las características que distinguen a una biblioteca escolar:

1. Un bibliotecario escolar calificado con educación formal en Bibliotecología y docencia, que permita desarrollar experiencia profesional en los roles complejos de instrucción, lectura y alfabetización, gestión, colaboración con el personal docente e integración a la comunidad educativa.
2. Una colección variada y de calidad (impresa, multimedia y digital) que apoye el programa formal e informal.
3. Una política explícita y un plan para el crecimiento y el desarrollo de la biblioteca.

Agrega que las bibliotecas escolares, como otro aspecto de un sistema educativo, atraviesan fases de crecimiento y desarrollo; sin embargo, estas tres características son necesarias para cumplir cabalmente su misión. Confirma que las investigaciones muestran que el potencial de la biblioteca escolar para generar impacto en el aprendizaje de los alumnos depende del grado en el que estas características estén presentes. También muestran que la condición crucial para un efectivo programa de biblioteca es el acceso a un profesional calificado. En otras palabras, la biblioteca escolar sin un programa pedagógico que ofrezca actividades de aprendizaje no tendrá el impacto que las investigaciones demuestran, el que es posible cuando ese profesional desarrolla sus competencias.

Las características básicas necesarias para el funcionamiento eficaz de una biblioteca escolar, identificadas por las normas internacionales citadas, han sido establecidas como estándares a nivel nacional en Brasil (2010), Chile (2011) y Perú (2005). Excede el propósito de esta investigación su análisis, pero se presentan algunos datos básicos referidos al espacio físico, la colección, la organización técnica, las actividades y los servicios y personal necesarios.

En Brasil se propone para el espacio físico, en un nivel básico, un área entre 50 y 100 m² que permite albergar la colección y, además, asientos suficientes para una clase entera. Respecto al acervo, este debe ser compatible con el número de alumnos; en un nivel básico se plantea un libro por alumno y en un nivel ejemplar, a partir de cuatro libros por alumnos. Dicho acervo debe contemplar la diversidad de géneros textuales y de fuentes de información destinados a los variados usos escolares. Se recomiendan computadoras con conexión a Internet, en un nivel básico por lo menos una y en uno ejemplar la cantidad suficiente para uso exclusivo de profesores y los alumnos de una clase entera. La colección debe estar organizada y permitir que los materiales sean encontrados con facilidad y de manera rápida. En un nivel básico el catálogo de la biblioteca incluye por lo menos los libros de la colección y permite recuperar por autor, título y tema y en el nivel ejemplar está automatizado y posibilita el acceso remoto a todos los ítems de la colección, lo que posibilita recuperar por varios puntos de acceso. Con relación a los servicios y las actividades, en un nivel básico la biblioteca ofrece consulta en el local, préstamo a domicilio, actividades de promoción de la lectura y orientación en la búsqueda de información, mientras en el ejemplar, además, ofrece el servicio de divulgación de nuevas adquisiciones, exposiciones y servicios específicos para profesores. Por último, respecto al personal, la biblioteca cuenta con un bibliotecario responsable y personal de apoyo para atender a los usuarios, en un nivel básico sugiere un bibliotecario supervisor responsable por un grupo de bibliotecas, además del personal auxiliar en cada una de las bibliotecas, en cada turno, y en un nivel ejemplar propone un bibliotecario responsable por la biblioteca y el personal auxiliar en cada turno, de acuerdo con el número de alumnos de la escuela. En este documento no se plantean montos ni porcentajes para el presupuesto de instalación y mantenimiento de la biblioteca escolar.

En Chile, los estándares refieren a ocho áreas temáticas divididas en sus respectivos indicadores: definición y servicios que debe prestar una biblioteca escolar; el tipo de usuarios que atiende; las consideraciones de espacio y colección que debe satisfacer, así como las acciones que regulan la cooperación y la gestión de redes internas y externas; la conformación del equipo de trabajo y la gestión pedagógica y administrativa. Respecto al espacio físico se plantea un mínimo de 30 m² para una población de 100 a 300 alumnos, un área de 70 m² para unos 300 alumnos y de 100 m² para más de 300, básica y media. Con relación a la colección, se plantea que la

mitad de los ítems se orienten a la lectura recreativa y la otra mitad a material de carácter informativo. Se establece la cantidad de libros según cantidad de alumnos: para escuelas que tienen hasta 50 alumnos la colección tendrá entre 250 y 350 ítems; entre 51 y 300 alumnos entre 1400 y 2100 ítems y para 300 alumnos o más será de 6 ítems por alumno. Respecto a las actividades, plantea dos áreas de gestión: la pedagógica y la administrativa. La gestión pedagógica comprende el fomento de la lectura, el apoyo con información y recursos a la implementación del currículo y la educación de los usuarios en el uso óptimo de los recursos y los materiales que provee la biblioteca. La gestión administrativa comprende la organización técnica de la colección y plasmada en una base de datos, la circulación de la colección tanto en sala como el préstamo a domicilio, la renovación y ampliación de la colección y la autoevaluación y plan e informe anuales de actividades. Con referencia al equipo de trabajo, propone un coordinador del CRA cuya responsabilidad principal será la de integrar efectivamente la biblioteca en el proyecto educativo institucional, ocupándose de que los recursos y los servicios de la biblioteca se adapten a las necesidades del proceso educativo. Se sugiere, como requisito para este cargo, ser un docente con experiencia de aula. Además, se sugiere un encargado del CRA que atienda adecuadamente a los usuarios, ya sea motivando a los estudiantes a la lectura e investigación, ayudando a ubicar el material buscado y manteniendo un ambiente adecuado para la lectura. Puede ser docente, técnico en biblioteca o bibliotecario profesional. Por último, propone un cargo de auxiliar de apoyo a las tareas del encargado del CRA.

En Perú las bibliotecas escolares de las instituciones educativas del país conforman la Red Nacional de Bibliotecas Escolares y dependen normativamente de la Biblioteca Nacional del Perú y Sistema Nacional de Bibliotecas. Las normas para bibliotecas escolares establecen como criterios para la organización de la biblioteca los siguientes: Local: el espacio físico deberá ajustarse a las recomendaciones internacionales. La superficie mínima debe ser de 40 m² para educación primaria, 60 m² para educación secundaria y 90 m² para educación primaria y secundaria. Colección: debe ser variada, equilibrada y actualizada. La colección mínima de material de consulta deberá ser de 2500 títulos. En las instituciones educativas pequeñas y de zonas rurales la colección mínima deberá contener 1500 títulos. Establece una distribución porcentual de la colección por tipo de lectura: obras de

literatura recreativa 40 %, textos escolares 32 %, obras de cultura general 23 % y obras de referencia 5 %. Con relación al personal de biblioteca no plantea cifras, refiere a las habilidades, cualidades y funciones del bibliotecario escolar. Por último, menciona los servicios que deberá ofrecer la biblioteca escolar: servicios de referencia, servicio de lectura, préstamo en sala y a domicilio, préstamo interbibliotecario, extensión cultural, acceso a Internet y reprografía.

Respecto al presupuesto, los estándares de Brasil y Perú no hacen una mención específica. Los de Chile, si bien no plantean monto o porcentaje, como si lo hacen las Directrices IFLA/Unesco, identifican los elementos que se deben considerar en la inversión inicial y en los gastos de operación y mantención.

La Bibliotecología en Uruguay tiene el desafío de proponer los estándares para las bibliotecas escolares, como lo han logrado países vecinos con características similares.

4.4. Cuarto eje: Algunas reflexiones sobre las prácticas de lectura

Abordar la lectura como objeto de estudio para conocer las prácticas de lectura de los docentes fue una ardua tarea. La lectura es un tema complejo que ha sido estudiado desde diferentes disciplinas: la pedagogía, la psicología, la lingüística, la antropología, la bibliotecología, la biología, la sociología, entre otras.

Desde una perspectiva sociológica, la lectura es una práctica social, individual, histórica y cultural si se asume que comportamientos y gustos culturales de los sujetos se van creando y recreando a través de múltiples socializaciones, lo que requiere pensar en el contexto social de pertenencia y el escolar, de manera relacional (Lahire, 2006, citado por López, 2012).

Si la lectura es una práctica social será necesario formar lectores autónomos, competentes y críticos, que cuando los niños estén aprendiendo a leer se presenten dos situaciones didácticas: la lectura del docente a los niños y la lectura de los niños por sí mismos. Es necesario que se planteen situaciones de lectura para que leer tenga sentido para los alumnos, que los textos que se aborden también sean diversos y sean situaciones con continuidad en el tiempo escolar. Tomando en consideración la idea de aprendizaje piagetiana, los niños aprenden por aproximaciones sucesivas y, por tal motivo, la continuidad es una condición necesaria. La presencia continua de

situaciones diversas de lectura, con textos diferentes y propósitos lectores en las aulas, favorece que el saber construido no se pierda por desuso (López, 2012).

Respecto a la formación de lectores autónomos, la construcción de la autonomía es un proceso largo y complejo que se desarrolla a través de aproximaciones sucesivas de los niños a los textos escritos. Por tal motivo, las intervenciones docentes son relevantes para que los niños aprendan a leer, en tanto y en cuanto ayuden y permitan que el acto de lectura sea un acto de construcción de significado, de coordinación de información, que impida que el niño, al decir de Molinari (1999), adivine desde el contexto gráfico sin realizar ninguna reflexión sobre el material escrito, o no coordine información del contexto y centre toda su atención en el texto mismo y llegue a la decodificación (López, 2012).

Si la comprensión lectora está ligada a una experiencia *individual*, que involucra capacidades intelectuales o emocionales, la escuela es la «gran ocasión como sociedad de lectura», como expresa Graciela Montes (2006). Esta escritora sugiere que la escuela tiene que «dar de leer». La escuela tiene la gran posibilidad de igualar oportunidades y agrega que no debería verse esta promoción como la reparación de una falta. No «dar de leer» como si la lectura fuese un alimento o una medicina. La lectura no funciona de esa manera. Si se trata de ayudar a construir lectores, es decir, sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto hay que pensar en una habilitación para esa experiencia: «Dar ocasión para que la lectura tenga lugar», garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones y compañía para que se instale en su posición de lector, que no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz y expectante.

La lectura como experiencia. El lector activo

Hablar de lectura es hablar de lectores. El que lee es lector y ese lector en su tiempo y espacio, en una circunstancia personal concreta, construye su propia lectura. El texto que se transcribe a continuación ejemplifica lo dicho:

No hay dos lecturas iguales de un mismo texto. El pensador francés Michel de Certeau habla de una *lectio*. Llama así al resultado de la experiencia —única— de cada lector con el texto. La lectura es resultado de un trabajo del lector, de sus afanes, sus hipótesis, sus riesgos [...]. No es algo que se ingiere. No es sustancia que

se administra. Ni «comida» ni «remedio». La lectura no es consumo, sino producción. Tampoco es marca, ni fragua. No funciona como un sello sobre masilla blanda, formando al lector a su imagen y semejanza, sino que el lector, que no es pasivo, ofrece una resistencia, se coloca frente al texto, entra en juego con él y produce su lectura. (Montes, 2006).

Nadie se hace *dueño* de un texto que no ha pasado por él. Entender un texto está asociado con *apropiarse* de él. Sin ese trabajo de construcción personal todo texto seguirá siendo ajeno. «Para entenderlo habrá que entrar en tratos con él, abrazarlo, explorarlo, hacerle frente. [...] Que sin ese riesgo personal nada puede tener sentido. (Montes, 2006).

Los lectores se hacen a sí mismos y se hacen con la práctica, leyendo, y para que esto suceda la escuela tiene que alentarlos y creer en ellos.

En esta misma línea de pensamiento, Aidan Chambers (2007) se refiere al «tiempo de lectura»; ese tiempo para hojear que es importante en el ambiente de la lectura y trae más ventajas, por ejemplo, la familiaridad con diferentes textos. Este autor británico agrega:

Ser un lector significa leer por sí mismo. Toda lectura toma tiempo. Los adultos que se preocupan por que los niños lean, deben asegurarse de que tengan tiempo para leer por su cuenta.

John Werner, citado por Chambers (2007), sintetiza los argumentos a favor del *tiempo de lectura* al expresar que ningún maestro puede estimar qué libro satisfará las necesidades emocionales e intelectuales de un niño, por lo que hay que probar con muchos. Las lecturas no pueden dejarse solo para el tiempo libre de los alumnos, y más con niños que provienen de hogares en los cuales la lectura no forma parte de su modo de vida.

La lectura como práctica de la libertad

La lectura siempre es apropiación, invención, producción de significaciones. Según la bella imagen de Michel de Certeau, el lector es un cazador furtivo que recorre las tierras de otro. Apropiado por la lectura, el texto no tiene exactamente, o en absoluto, el sentido que le atribuyen su autor, su editor o sus comentaristas. Toda historia de la

lectura plantea, en principio, esta *libertad del lector que desplaza y subvierte lo que el libro intenta imponerle*. Pero esta libertad lectora nunca es absoluta, está sujeta a restricciones que proceden de las capacidades, las convenciones y los hábitos que caracterizan las prácticas de lectura. Según los tiempos y los lugares, según los objetos leídos y las razones de la lectura, los gestos cambian. Se inventan nuevas actitudes y otras desaparecen (Chartier, 2000).

La metáfora de la caza furtiva, de Michel de Certeau, permite pensar las lecturas como trayectorias individuales constitutivas de identidades particulares. Se trata de prácticas no programadas, de lecturas de textos que con frecuencia aparecen de manera aleatoria en determinadas circunstancias, o a través de redes informales de intercambio, que superan con astucia las limitaciones y los controles de las instituciones. De este modo, de Certeau instala la antropología de la lectura en el espacio propio del lector y en la temporalidad de su historia singular (Chartier, Hébrard, 2002).

Según de Certeau, citado por Ramirez, (2009), la lectura introduce un *arte* que no es pasividad, un arte que manipula y goza, una movilidad plural de intereses y placeres. El mismo autor relaciona esta actividad con la orientación capitalista de la producción y el consumo, fundada en una tecnocracia productivista que impone a la lectura procedimientos de consumo modernos. La lectura, al ser una actividad social, histórica y cultural, se encuentra inmersa en reglas y entre fuerzas opuestas que propician tensión entre libertades y transgresiones, por un lado, y restricciones y normas, por otro, puesto que estas buscan someterla a una literalidad, a una determinada producción, y las otras buscan liberarla, emanciparla. La lectura, en consecuencia, se convierte en un instrumento de control o en un arma cultural, y también en herramienta de la estratificación social. Pero la lectura también puede llegar a ser un obstáculo o un atajo para la ortodoxia cultural, por ser una actividad rebelde y vagabunda. En esta encrucijada, la lectura debe sortear caminos determinados, trazados y controlados, así como normas establecidas por las autoridades y las instituciones de cada época, entre ellas, la Iglesia, los aparatos del Estado, la escuela y la biblioteca. De esa manera, la lectura puede constituir una puerta de libertad, puesto que *toda lectura modifica su objeto en virtud de los diversos sentidos que el sujeto lector es capaz de generar*. En este sentido, la lectura es una

producción que inventa otro texto en el peregrinar dentro de un sistema impuesto: el del texto (Ramírez, 2009).

Lo antedicho se evidencia en el testimonio de la maestra y bibliotecóloga Ana Bavosi (2006), quien relata que la concepción de Michel de Certeau sobre lector-lectura la reafirmó profesionalmente. Sus reflexiones no solo refieren a de Certeau, también reflejan las ideas sugeridas por Genevieve Patte (2008), Aidan Chambers (2007), y Graciela Montes (2006), cuyo foco común es la lectura individual *libre*:

Siempre sentí que en la biblioteca todos los niños, decodificaran mejor o peor, leyeran fluidamente o con tropiezos, eran viajeros, paseaban entre las hojas de los libros creando lugares propios, con tiempos que eran únicos e irrepetibles y los momentos vividos mientras leían les otorgaban libertad. Los lectores en la biblioteca lentamente iban reforzando su individualidad y construyendo su identidad. En la biblioteca los niños leían los libros que sacaban de los estantes; la consigna de la estructura era: Opta por un libro y luego léelo y si no te gusta o no puedes con él, puedes elegir otro. No había imposiciones en cuanto a la lectura, sí las había en lo referente al uso del espacio y de los bienes comunes... (Bavosi, 2006)

La lectura como práctica cultural

Las maneras de leer en contextos escolares son muy variadas. Rockwell (2005) comenta que entre las muchas prácticas que se han documentado en diferentes escuelas, aparte de la lectura en voz alta frente al grupo, se encuentran la memorización de textos para su posterior recitación, la copia de partes de una lección, la búsqueda en el texto de las respuestas a un cuestionario y la consulta de materiales impresos de distinto orden. Las formas en que el maestro retoma el texto en clase también son diversas; desde la práctica de narrar un cuento agregando entonación apropiada y el uso de preguntas de comprensión que se ciñen al texto, hasta los intentos por vincular la lección con las experiencias cotidianas de los alumnos. Esta autora deja planteada la necesidad de explorar la disociación entre el protocolo ideal de lectura y las múltiples formas de leer que se adoptan en la clase. Para investigar las maneras de leer en el aula, Rockwell identifica ciertos ejes presentes en los planteamientos que hacen algunos historiadores de la lectura (Chartier, 1999; Darton, 1989; Viñao Frago, 1999; Boyarin, 1992). Estos son el análisis de la materialidad de

los impresos, las maneras de leer, las creencias acerca de la lectura y la producción oral que acompaña el acto de leer.

La apropiación de los libros de texto genera usos muy diversos de parte de los maestros, de los niños y aun de los padres de familia. Estas diferentes maneras de leer e interpretar los textos son una constancia del margen de libertad que posee el lector ante el protocolo ideal que suponen los autores y editores. Pero advierte Rockwell que este margen se reduce por prácticas que alejan a los niños de la lectura. Aclara que las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura. Ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no leer, a no buscar el sentido de lo que leen. Conocer la diversidad de prácticas escolares permite también precisar el umbral entre los procesos de inclusión y exclusión que ocurren en la educación formal. Desde esta perspectiva, existen diversas investigaciones sobre las prácticas de lectura, cuya presentación excede el objetivo de esta investigación.

4.5. Quinto eje: Marco político institucional que sustentan las ETC

Inicialmente, estas escuelas fueron creadas durante el primer cuarto de siglo pasado con el nombre *escuelas al aire libre*, para los niños con deficiencias alimentarias y los que no derivaban solo de la pobreza, sino con carencias producidas por secuelas de tuberculosis u otros síntomas. El horario era doble, se servía el desayuno, el almuerzo y la merienda y contaban con duchas para higiene personal. A lo largo de los años fueron cambiando los objetivos y la derivación de los niños se realizaba por medio de la División de Salud y Bienestar Escolar, con diagnósticos de médicos, asistentes sociales y psicólogos.

El 13 de setiembre de 1912 se fundó la primera escuela al aire libre. En principio, los alumnos derivados allí por el cuerpo médico permanecían hasta que sus problemas físicos o alimentarios se solucionaran, pero los objetivos continuaron cambiando según las alternativas económicas y sociales del país. Con la lenta pero progresiva y continua inserción de la mujer en el mercado laboral se fueron ampliando los objetivos y se comenzaron a admitir alumnos cuyos padres estuviesen ausentes del hogar por razones laborales.

A partir de mediados del siglo pasado se comenzó a pensar en escuelas de tiempo completo como una alternativa para mejorar el aprendizaje.

En 1965, la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico señala, en un informe que elaboró sobre educación, la necesidad de ampliar la jornada escolar con escuelas de tiempo completo para mejorar los aprendizajes, sobre todo en aquellas escuelas con rendimientos bajos o con alumnos provenientes de hogares carenciados. Se intentaría alcanzar el 20 % del alumnado en el término de diez años, en forma progresiva (Bardier, 2011).

En 1987, en el documento *Extensión del horario escolar* de ANEP/CODICEN, citado por Bardier, se plantea que el sistema educativo debe aumentar su eficacia social y cultural mediante una intensa acción sobre el medio de su influencia y el desarrollo de una política compensatoria de las desventajas sociales, culturales y psicológicas del niño. Con la extensión horaria se aspiraba ejercer una acción preventiva en los alumnos de los grupos seleccionados y favorecer la adquisición de capacidades y conocimientos requeridos para el adecuado aprovechamiento de los cursos.

En 1988 se realizó la primera experiencia en escuelas urbanas (404 en total) con serios problemas de repetición en los primeros y segundos años. Se aumentó la carga horaria semanal (30 horas) y se extendió también a los sábados (Bardier, 2011). Este fue un intento heterogéneo y complejo que fracasó en gran parte, sobre todo en Montevideo, porque no era obligatorio el primer año, los docentes no tenían claro cuáles eran los objetivos ni cómo ejecutarlos y no se había informado adecuadamente a los padres del alcance de la experiencia.

En 1989, el CODICEN a través del acta 61, de 4 de setiembre de 1989, aprobó en forma experimental el funcionamiento de las ETC en varias modalidades:

- La modalidad de nivel «A» incidiría sobre «el tiempo dedicado al proceso educativo», con los programas actuales. La experiencia se llevaría a cabo en escuelas que funcionaban en un solo turno y tuvieran una adecuada capacidad locativa, con implementación y recursos humanos. Se priorizarían las escuelas ubicadas en zonas carenciadas.
- La modalidad «B» proponía la inserción de la escuela pública al mundo tecnológico y la intercomunicación socio-cultural, además de ampliar la base cognitiva del niño, el pensamiento creativo y el «aprender a aprender».

En la realidad nunca operaron las distintas modalidades en forma taxativa. Cada escuela que se creó se adaptó al contexto y posibilidades de implementación, sobre todo locativas (las escuelas de un solo turno y las de dos con poco alumnado que

agregaron aulas y anexos para transformarlas en ETC). Posteriormente, se crearon las escuelas al aire libre de todo el país, veintitrés en el interior y cinco en Montevideo (Bardier, 2011).

El proyecto Escuelas de Tiempo Completo surge en el contexto de una reforma educativa que pone énfasis en la calidad y la equidad y en una redistribución del presupuesto educativo a favor de los niveles básicos del sistema.

Tiempo completo es una política educativa implementada en Uruguay, focalizada al 20 % de la población en edad escolar primaria con mayores déficits socioculturales. En el año 1997, la ANEP presentó la propuesta pedagógica de estas escuelas. Entre sus lineamientos principales se encuentran una fuerte apuesta a la redistribución de recursos económicos a favor de estos sectores (construcción de escuelas en zonas carenciadas, ampliación de la jornada escolar, capacitación docente), en un marco de respeto de las características culturales del contexto donde se inserta la escuela, de democratización de la gestión de los establecimientos (con espacios semanales de reflexión y trabajo del cuerpo docente en aspectos administrativos, pedagógicos y comunitarios y estrategias para hacer participar a las familias de la gestión escolar. (Ramírez Llorens, 2012).

La propuesta pedagógica

En la década de los noventa, junto con la expansión de la educación inicial, la otra gran línea de política educativa dirigida a lograr una mayor equidad en el acceso al conocimiento y el desarrollo de competencias y aprendizajes, de parte de los niños que provienen de los hogares más pobres, fue la reformulación y el desarrollo del modelo *escuela de tiempo completo* en sectores de pobreza urbana. Si bien comenzó la expansión de ese modelo de parte de los sectores más pobres, no se planteó limitarse a este sector.

A comienzos de 1997 el CODICEN encomienda al Componente Educación del Programa de Fortalecimiento del Área Social la elaboración de un documento que contenga el diseño curricular de la ETC; en noviembre se presentó el informe *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*, del cual se presenta a continuación, una síntesis en lo que refiere a la propuesta pedagógica y a los distintos tiempos pedagógicos.

Este documento elaborado por un equipo asesor de especialistas de reconocida trayectoria docente e investigativa innova en cinco aspectos fundamentales:

1. *Proyecto escolar de centro y un nuevo modelo de trabajo docente*: Los docentes de las ETC construirán una propuesta de trabajo adecuada a su contexto específico.
2. *Una propuesta pedagógica y didáctica actualizada*: Las ETC privilegiarán la actualización de conocimientos y las prácticas de enseñanza desarrollando un enfoque renovador de las principales áreas curriculares.
3. *Un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas*: La ampliación del tiempo escolar permitirá ofrecer a los niños una experiencia educativa distinta a la convencional.
4. *Una atención integral*: Se ofrecerá atención en alimentación, salud, atención social e higiene.
5. *Una escuela preocupada por la familia*: La escuela dedicará especial atención al trabajo hacia la familia, a través de diversas modalidades (ANEP, 1999).

Distintos tiempos pedagógicos y estrategias de aprendizaje

Los niños concurren diariamente a la escuela durante siete horas y desarrollan actividades referidas al programa común y otras complementarias para completar el programa de las ETC. Todo lo que ocurre en el transcurso de la jornada escolar (entrada, recreos, almuerzo, módulos de trabajo) son considerados tiempos pedagógicos, ya que en todos se produce aprendizaje.

La propuesta pedagógica plantea tres tiempos diferenciados:

1. El común de treinta y cinco horas semanales. Los alumnos concurren durante siete horas diarias, desarrollan actividades ligadas al programa común y otras que completan el currículo de las ETC.
2. El complementario de tres horas semanales. Es un tiempo optativo durante el cual se realizan actividades de enseñanza a un pequeño grupo de alumnos por clase, además de actividades de extensión a la comunidad.
3. La reunión docente de dos horas semanales. Dentro de la concepción de ETC se incluye el tiempo de reflexión, la elaboración y la evaluación de los docentes.

Como criterio para la organización de cada jornada se sugiere que el 75 % del tiempo diario se realicen actividades de trabajo, en aula o taller, y el 25 % restante se

distribuya entre alimentación y recreos. Durante la jornada escolar común se desarrollan distintos tipos de actividades de aprendizaje: colectivas, complementarias y de aula.

Las *actividades colectivas* pautan el ritmo y la secuencia de la institución, y permiten el aprendizaje de los hábitos que son: la entrada, el desayuno, el almuerzo, los recreos y la salida.

Las *actividades complementarias* son de tres tipos: a) las relacionadas con la incorporación de lenguajes y la educación física del currículo; b) las llamadas *de taller* definidas por cada centro en relación con el contexto de trabajo; y c) de relacionamiento con el medio y la cultura.

Dentro del primer tipo, inglés e informática son lenguajes que, en general, los niños de escuelas públicas carenciadas han quedado excluidos. La propuesta es iniciar a todos los alumnos en esa área e incorporar esta enseñanza al currículo. Por otra parte, la incorporación de las actividades físicas al proceso de aprendizaje escolar es esencial para el desarrollo de un crecimiento armónico y saludable, además de brindar oportunidades para un mejor desempeño global.

En el segundo tipo, el trabajo en talleres permite participar con proyectos de trabajo para establecer objetivos, tiempos y metas a corto y mediano plazo, así como desarrollar actitudes para la participación y la colaboración, que potencien la responsabilidad individual. La relación docente-alumno queda establecida en la realización de una tarea común.

En la planificación de las tareas de taller, así como en la evaluación de estos, participan docentes y alumnos. La intervención docente se manifiesta a través de las consignas establecidas para el trabajo, la observación atenta a las actividades de los alumnos y la participación activa para aclarar dudas, sistematizar información y encuadrar la tarea del taller en un quehacer reflexivo.

Los talleres pueden realizarse con el grupo de una clase (horizontales) o con la participación de los niños de diferentes grupos (verticales); se determinan en función del proyecto de cada centro y responden a dos áreas:

1. *Los talleres que enfatizan la expresión sensible*: la danza, el teatro, la música, el periódico escolar, la plástica, las manualidades, los títeres, etcétera. Las áreas de expresión plástica, corporal (ritmo y danza) y música están incorporadas en el programa escolar con el nombre de *educación artística*. En la modalidad de

tiempo completo es posible introducir talleres de expresión por el lenguaje, como títeres, teatro o periódico escolar, ya que cuentan con el tiempo, el espacio y los recursos necesarios para ello. Este tipo de talleres posibilita la sensibilización estética, el desarrollo de la fantasía y la imaginación, pero también y fundamentalmente la expresión de las emociones, los afectos y los conflictos.

2. *Los talleres relacionados con el trabajo*: la huerta orgánica, el envasado, la carpintería, la cestería, el mantenimiento, la fabricación y la reparación de juegos y juguetes. Competencias tales como la capacidad de comunicación y la decisión se adquieren a través de la resolución de problemas y, en este caso, consisten en una actividad concreta y desarrollada con un producto tangible. Estos talleres, pensados como una sensibilización para el mundo laboral, involucran estrategias para desenvolverse en un grupo, asumir responsabilidades, entender que de su tarea dependen los logros de los compañeros. Organizar y mantener materiales, comenzar los trabajos puntualmente y finalizarlos, y sacar el máximo provecho a los recursos disponibles son hábitos que tienen que ver tanto con la disciplina de trabajo como con la organización mental.

Cada escuela, según su singularidad y contexto, determina y organiza los talleres en función de las dos áreas. La articulación con el programa vigente se realiza naturalmente. A modo de ejemplo, en la huerta orgánica estarán presentes los contenidos de ciencias naturales, matemática, lengua y otras diversas en líneas transversales.

El tercer tipo de actividades complementarias refiere, por un lado, al relacionamiento con el medio y la cultura, se buscan mirar de manera diferente y desde otras perspectivas lo ya conocido; y, por otro lado, a interpretar ese medio y esa cultura para comprenderlos mejor y poder, finalmente, relacionar al niño de medios desfavorables con otras expresiones culturales y otros aspectos sociales que no ha tenido oportunidad de conocer. Las ETC tienen la posibilidad horaria para realizar salidas, en la ciudad o lugares cercanos, para contactar a los niños con distintas manifestaciones culturales y naturales que amplíen sus niveles de comprensión. Cada centro organizará sus tiempos para que los niños, de acuerdo a la edad, puedan acceder a esta posibilidad compensatoria. Todas las *tecas* posibles (biblio, hemero, video, pinaco) y las enciclopedias informatizadas, entre otros recursos, contribuirán a compensar el hándicap cultural de los niños provenientes de medios carenciados.

Dentro del equipamiento se propone introducir una serie de reproducciones de artistas nacionales y universales que permitan a todos los miembros de la comunidad educativa acercarse a la interpretación de formas, épocas y estilos como una lectura más de la realidad.

Fuera de la escuela se proponen visitas a exposiciones plásticas, museos, teatro, cine, bibliotecas, edificios históricos, campamentos y viajes.

Durante el tiempo pedagógico complementario se desarrollan actividades destinadas a los alumnos y la comunidad. Las que comprenden a los alumnos son: la ayuda pedagógica personalizada, en pequeños grupos y a cargo del maestro, y la opción de completar la higiene personal a través de una ducha y la merienda. Para los alumnos que lo requieran y opten por ese horario complementario, significará tres horas semanales dos días a la semana.

Por último, dentro de la propuesta se incluye al juego como instrumento de intervención pedagógica. El juego es un proceso complejo que proporciona a los niños elementos para conocer el mundo que les rodea, ajustar su comportamiento a él y al mismo tiempo aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en una línea de pensamiento y acción autónomos. Se proponen diferentes tipos de juego: los simbólicos, con personajes y objetos de todo tipo; los que representan situaciones y acontecimientos; de construcciones con diferentes materiales; los populares y cooperativos; de mesa, etcétera (ANEP-CODICEN, 1997).

El acta 90 de Tiempo Completo

El Consejo Directivo Central de la ANEP, aprobó el acta 90 de Tiempo Completo por resolución 21, de 24 de diciembre de 1998, que incluye los aspectos esenciales de la propuesta pedagógica y establece los lineamientos generales para el funcionamiento de las ETC. Plantea que es política de la Administración comenzar la expansión de un nuevo modelo de ETC que priorice a los sectores desfavorecidos de la sociedad, aunque sin limitarse a ellos, y agrega: «Se busca contribuir a la equidad social, privilegiando en primer lugar con una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que por sus condiciones de vida se encuentran en situación más desfavorable» (ANEP-CODICEN, 1998).

El inciso 6 establece que las ETC continuarán rigiéndose por el programa escolar común a todas las escuelas primarias de Uruguay, pero a partir de una mayor carga horaria y la posibilidad de un trabajo en equipo docente; cada escuela desarrollará su labor a partir de un proyecto pedagógico institucional que tendrá como *principios rectores*: considerar la comprensión y la producción de textos escritos como ejes centrales de la enseñanza; propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos de parte de los niños; introducir elementos lúdicos y motivadores en las propuestas de enseñanza; propiciar tanto espacios de producción colectiva de los niños en pequeños grupos como tiempos de trabajo individual autónomo; establecer con claridad los niveles de conocimiento y competencia que se espera que alcancen los niños; y brindar un entorno organizado con normas explícitas y consensuadas.

El acta 90 plantea que el tiempo educativo adicional de las ETC permitirá enriquecer la propuesta curricular con instancias formativas como la hora de juegos, los talleres, la educación física y los deportes; una instancia semanal de evaluación de la convivencia grupal, otra regular de evaluación formativa de aprendizajes y otra regular de apoyo personalizado y profundización de aprendizajes.

En el inciso 10, se plantea que la ANEP ofrecerá apoyo a las escuelas para la realización de talleres en cuatro áreas: expresión, lectura, escritura e informática, ciencias experimentales y ciencias sociales.

Interesa destacar que para el taller de lectura, escritura e informática se dice:

Incluirá momentos de lectura individual o colectiva con los materiales de la biblioteca escolar, la producción de un periódico escolar, el trabajo en torno a la producción y reescritura de textos de carácter narrativo y/o argumentativo...

En lo referido al apoyo, no es muy explícito y resulta hasta confuso, ya que en vez de referirse al taller «lectura, escritura e informática» menciona «lenguaje e informática» al decir:

En las áreas de ciencias experimentales, ciencias sociales y lenguaje e informática, el apoyo se realizará a través de materiales de trabajo, actualización en servicio y visitas demostrativas de equipos de especialistas.

El inciso 11 plantea que se establecerá un sistema de becas de trabajo, por el cual asistentes sociales, sociólogos, psicólogos y otros profesionales del área social, recién

recibidos o que estén cursando la etapa final de su carrera, realicen pasantías anuales en las ETC bajo la orientación y supervisión de un equipo especializado en trabajo social.

El inciso 12 establece que las ETC serán supervisadas por un equipo de inspectores, especialmente preparados y seleccionados por concurso, que recibirán orientación de la Inspección Nacional de Escuelas de Tiempo Completo.

Por último, el inciso 14 establece disposiciones para apoyar el proceso de transformación de las ETC, entre otras: encomendar al equipo de arquitectos del proyecto MECAEP la elaboración de un plan de inversión en infraestructura en las escuelas existentes que lo requieran; encomendar a las inspecciones departamentales la identificación de terrenos para la construcción de nuevas ETC; encomendar a la gerencia de Programas Especiales que organice las bases de procedimientos para el establecimiento de convenios con instituciones culturales especializadas en actividades relacionadas con la expresión plástica y musical, a los efectos de que provean asistencia a las escuelas en la organización de talleres en esas áreas; encomendar al proyecto MECAEP la elaboración de materiales de apoyo y la organización de un sistema de visitas demostrativas en las ETC, con relación a los talleres de proyectos en las áreas de ciencias experimentales, ciencias sociales y lenguaje e informática.

5. METODOLOGÍA

La estrategia para diseñar la metodología, se desarrolló en tres etapas: la recopilación y análisis de bibliografía; la definición del tipo de metodología a utilizar en función de los objetivos planteados y la metodología para el análisis de las entrevistas.

La primera etapa consistió en la recopilación y análisis de diversos documentos referidos a bibliotecas escolares. Dado el desarrollo exponencial de la bibliografía sobre este tema, se identificaron ciertos documentos claves y a partir de su lectura, se definieron los aspectos sobre los cuales construir el marco teórico. Se consultaron diferentes bases de datos nacionales de Universidad de la República, Universidad ORT, Universidad Católica y Biblioteca Pedagógica, especialmente para la identificación de documentos nacionales y oficiales. Los documentos extranjeros más actuales y/o

relevantes, se detectaron en varios sitios web (ALA, IFLA, IASL, INFOBILA, Scielo, Dialnet, entre otros).

5.1. ¿Qué tipo de investigación se realizó?

Se trata de una investigación exploratoria, de tipo cualitativa. Para recoger información se utilizó el tipo de entrevista semiestructurada para relevar las opiniones de los directores, los encargados de biblioteca y algunos docentes que utilizaran la biblioteca. Asimismo, luego de cada entrevista se visitó el local de la biblioteca, lo que permitió complementar algunos datos referidos al espacio físico, la colección y el mobiliario.

Se realizaron 17 entrevistas en dos períodos: el primero en octubre y noviembre de 2014 (8 escuelas) y el segundo en abril y junio de 2015 (9 escuelas).

5.2. El criterio de selección de la muestra

Para definir la muestra se utilizó el criterio de que las ETC elegidas tuviesen un *espacio físico definido exclusivamente para la biblioteca*, por considerar que si no lo tenían las actividades de biblioteca serían muy básicas. Esta información figuraba en la investigación citada de Martínez y Salgado (2012), que registraba un total de 74 respuestas y 33 arrojaban que tenían local exclusivo para la biblioteca.

Al pensar de antemano que visitar 33 escuelas en todo el país con recursos propios y tiempo acotado sería muy ambicioso, se decidió agregar un segundo criterio: cuáles de esas 33 dedican por lo menos 10 horas semanales a la biblioteca; este dato también lo ofrecía la citada investigación. Y como resultado quedaron 16 escuelas para visitar (5 en Montevideo; 2 en Artigas, Canelones, Maldonado y Salto; y 1 en Colonia, Lavalleja y Tacuarembó). Quedarían sin relevar las bibliotecas de Cerro Largo, Durazno, Flores, Florida, Paysandú, Rivera, Rocha, San José y Treinta y Tres.

En la siguiente página, se muestra la tabla 2, en la que figuran esas 33 escuelas con local destinado a la biblioteca, de las cuales se resaltaron las 16 seleccionadas.

Tabla 2. Escuelas que cuentan con local para biblioteca y lo usan más de 10 horas semanales.

Depto.	Escuela n.º	Nombre de la escuela	Dirección	Contexto	Horas uso sem.
Montevideo	4	Artigas	Canelones 2095	No crítico	40
Montevideo	16	Suecia	Gaboto 970	No crítico	20
Montevideo	41	República de Ecuador	Angel Floro Costa 1573	No crítico	6
Montevideo	201	España	Cno Maldonado 4981	No crítico	12
Montevideo	113	Zelmar Michelini	Besares 3520	Crítico	20
Montevideo	151	Albert Einstein	Pedro de Mendoza 4815	Crítico	x
Montevideo	175	Cte. Pedro Campbell	Lido 1992	Crítico	40
Artigas	20		Ruta 3 Km 634	No crítico	20
Artigas	56	Eladio Dieste	Bernardina F. de Rivera	Crítico	15
Artigas	81		Venezuela 1275	Crítico	4
Canelones	291		Con. del Andaluz Km 3200	No crítico	20
Canelones	117	Treinta y Tres Orientales	Gral. Artigas 1239	Crítico	40
Cerro Largo	8		Ruta 7 Km 353	Crítico	3
Cerro Largo	87	Celia Eccher de Blocona	Darío Silva s/n	Crítico	8
Cerro Largo	112		Barrio Hipódromo	Crítico	8
Colonia	126	Guillermo Tell	Av. Gilomén	No crítico	40
Colonia	9	Blanca E.Pons	José Pedro Varela y Costabel	No crítico	4
Flores	27	Antonio J.Caorsi	Ruta 3. Km.187.500	No crítico	6
Florida	21	Wilson Ferreira Aldunate	Santa Lucia y Uruguay	Crítico	1
Lavalleja	4	Guillermina Diago de Pintos	Boulevard Artigas s/n	No crítico	40
Lavalleja	72	Alfredo Vidal y Fuentes	Paso de Las Piedras	Crítico	7
Maldonado	10	Cayetano Silva	Av. Rodó	Crítico	6
Maldonado	21	Juan Zorrilla de San Martín	San Cirio entre Salto y Porto Alegre	Crítico	40
Maldonado	69		Estación Las Flores	Crítico	37
Paysandú	52		Barrio Mevir Quebracho	Crítico	x
Rio Negro	73		Lawry casi Blanes	No crítico	siempre que quieran
Rio Negro	3		Camino Andrea Montaña sn	Crítico	x
Salto	1	Artigas	Artigas y Larrañaga	No crítico	40
Salto	114		M.Elizaincin y Menoni	Crítico	28
Salto	120		Pascual Harriague	Crítico	x
Soriano	65	Eduardo Víctor Haedo	Magnone y Aparicio Saravia	Crítico	7
Tacuarembó	13		Av.Gutiérrez Ruiz s/n	Crítico	20
Tacuarembó	80		Fco.Dorrego 915	Crítico	x

Esta selección tuvo algunas variaciones que se detallan a continuación, y concluyó en la cifra de 17 escuelas entrevistadas:

1. La escuela n.º 201 de Montevideo no se incluyó, porque fue imposible concretar la entrevista. Esto hizo que fueran cuatro, en vez de cinco, el número de escuelas elegidas de la capital.
2. En el departamento de Artigas, al llegar la primera vez se constató que la distancia entre las dos escuelas elegidas era considerable y no se podía resolver en un solo día, por lo que se optó por consultar a la escuela n.º 20 por teléfono y correo electrónico, y agregar otra escuela más del departamento, próxima a la elegida en la capital. Por eso en vez de dos fueron tres.
3. En la elección original no había ninguna biblioteca del departamento de Paysandú, porque no figuraban entre las que tenían local de biblioteca en la investigación de Martínez y Salgado (2012), pero se agregó la escuela n.º 158 del pueblo Esperanza de ese departamento, que pudo conocerse en oportunidad de un curso realizado el año pasado sobre bibliotecas escolares, en el CUP, y sobre la que se recibieron buenas referencias; por esto se decidió incluirla a último momento.

5.3. Las guías de preguntas para las entrevistas

Para realizar las entrevistas se elaboraron guías con preguntas para los directores, los encargados de biblioteca y algunos docentes.

Se describe a continuación la lista que orientó el desarrollo de las entrevistas.

Guía para entrevistar a los directores

- a) Datos de la escuela: nombre; dirección; barrio; teléfono; dirección de correo electrónico; cantidad de alumnos, y año a partir del cual comenzó a funcionar como ETC.
- b) Datos del director (nombre, sexo, edad, año de graduación y escalafón).
- c) ¿Desde qué año cumple funciones como director de esta institución?
- d) ¿Cuáles son las actividades que se desarrollan en la extensión del tiempo pedagógico?
- e) ¿Alguna de estas actividades se relaciona con la lectura o la biblioteca?
- f) ¿Qué se hace en la escuela para promover el hábito de lectura?

- g) ¿Cuál es su opinión respecto al funcionamiento de la biblioteca?
- h) Si responde que el funcionamiento es regular, ¿qué faltaría para que funcione bien?
- i) ¿Cuáles son las funciones de una biblioteca escolar?

Guía para entrevistar a los encargados de la biblioteca

- a) ¿Desde cuándo es responsable de la biblioteca?
- b) ¿En qué horario funciona la biblioteca?; ¿cuántas horas semanales está abierta?
- c) ¿Cuántas personas colaboran?; ¿de qué manera?; ¿cuánto tiempo dedican?
- d) ¿Qué actividades se organizan? Comente tres de las realizadas en el último año.
- e) ¿Cuáles de esas actividades son de animación a la lectura?
- f) ¿Cómo se maneja con la búsqueda de información?
- g) ¿Participan los docentes o solo el encargado de la biblioteca con los alumnos?
- h) ¿Se brinda el servicio de préstamo en sala y a domicilio? Si la respuesta es negativa, ¿cuál es el motivo? Pero si es positiva, ¿cuál es el plazo y la cantidad de préstamos por cada vez? ¿Lleva estadísticas de los préstamos?; ¿cuál es la cifra?
- i) ¿Cómo se distribuye a grandes rasgos la colección?; ¿cuánto hay de lectura informativa?; ¿de obras de referencia?; ¿recreativa o de juegos?; ¿audiovisuales?
- j) ¿Qué tipo de libros es el más consultado, ¿textos?; ¿referencia?; ¿ficción?; ¿no ficción?
- k) ¿Colaboran los padres o los alumnos con el funcionamiento de la biblioteca?
- l) ¿Considera que la biblioteca funciona adecuadamente? Si no, ¿qué le faltaría?
- m) En el trabajo que realiza la biblioteca, ¿cuáles son los aspectos en los que consigue resultados satisfactorios?

Guía para los maestros

- a) Cuando le surgen dudas acerca de un contenido curricular, ¿qué fuente de consulta utiliza?
- b) ¿Hace uso de la biblioteca?; ¿cómo?
- c) ¿Considera que la biblioteca está completa? Si responde que no, ¿qué le haría falta?
- d) ¿Qué aspectos destaca de la biblioteca?

- e) ¿Promueve entre los alumnos la búsqueda de información?; ¿de qué manera? Describe un ejemplo.
- j) ¿Qué valor le da usted a la biblioteca ahora que están las *ceibalitas*?

5.4. Los criterios para desarrollar las entrevistas

Se programó realizar en primer término la entrevista a los directores, luego, si fuera posible, a dos docentes elegidos a criterio del director y, por último, al encargado de la biblioteca si hubiera.

Si bien originariamente se planteó no enviar por anticipado las preguntas definidas como guía para las entrevistas, en el entendido que de que así se generarían respuestas más espontáneas y no pre elaboradas, hubieron algunos casos en los que sí fueron enviadas por correo electrónico debido al pedido insistente de los directores.

5.5. Las limitaciones surgidas en el trabajo de campo

En la visita a las escuelas se entrevistó primero a los directores. Al pretender concretar las entrevistas con los docentes o encargados de biblioteca surgieron dificultades en la mayoría de los casos porque estaban *en clase*, pero se les hizo llegar la lista de preguntas y se logró que unos pocos (cinco) la remitieron por escrito; hubieron devoluciones incompletas. No obstante, cabe aclarar que en los casos que había uno o más docentes encargados de biblioteca, la entrevista sí se pudo concretar, además de la realizada a los directores. El hecho de no haber podido entrevistar a los docentes como estaba previsto hizo que no fuera posible investigar, *a través de su propio relato*, cuáles son las prácticas de lectura que se desarrollan en el aula y qué hacen concretamente para promover el hábito lector.

5.6. La metodología para el análisis de las entrevistas

Todas las entrevistas fueron grabadas, excepto la de una escuela de Montevideo porque la directora no lo permitió. En forma simultánea, se tomó nota de las expresiones más significativas de los entrevistados; se procedió luego a la transcripción y, por último se analizó el contenido de cada una. Para este análisis se utilizó el programa Atlas-Ti, versión 7.5.7.

Se creó una unidad hermenéutica y se incluyeron las diecisiete entrevistas realizadas a directores y las respuestas recibidas por escrito de los docentes. Se realizó una primera lectura general de cada entrevista y, luego, varias lecturas más analíticas por párrafos. Se definieron y marcaron diferentes categorías de análisis, que después de sucesivas revisiones se redujeron a la siguiente lista:

- a los niños les gusta leer;
- actividades realizadas en el horario pedagógico adicional;
- actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el horario adicional;
- actividades esporádicas con libros o lectura;
- animación a la lectura;
- biblioteca o *ceibalita*;
- biblioteca solidaria o Programa ProLEE;
- búsqueda de información;
- colección;
- conectividad Ceibal;
- docente como problema;
- docente convencido de la importancia de la lectura;
- ETC como una solución social más que opción pedagógico didáctica;
- falta de tiempo;
- funcionamiento de la biblioteca;
- funciones de la biblioteca escolar;
- lectura como problema;
- local con reformas;
- local con uso de depósito;
- local que quedó libre para biblioteca;
- local transformado en salón multiuso;
- prácticas de lectura;
- préstamo a domicilio
- promoción de la lectura;
- qué le falta a la biblioteca;
- uso de la *ceibalita* o conectividad Ceibal.

Dentro de un nivel más abstracto de análisis se reagruparon en subcategorías algunas de estas categorías. Así se hizo, por ejemplo, con la categoría *cómo funciona la biblioteca*, que a los efectos del análisis final se subdividió en las siguientes subcategorías: local de la biblioteca, horario, colección y préstamo a domicilio, pero para el análisis detallado se presentan de forma independiente.

Otro reagrupamiento fue el de *local de biblioteca*, en el cual se incluyeron como subcategorías las diferentes causas por las cuales se modifica el espacio físico.

6. EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

El acta 90, que refiere al funcionamiento de las ETC, plantea que estas escuelas continuarán rigiéndose por el programa escolar común, pero a partir de una carga horaria mayor y con la posibilidad de un trabajo docente en equipo. Cada escuela desarrollará su labor a partir de un *proyecto pedagógico institucional*, que buscará desarrollar un enfoque renovador de la enseñanza.

En la referida acta se proponen ciertos principios rectores: la comprensión y la producción de textos escritos en todas las áreas disciplinarias, la capacidad de buscar y procesar información, y la introducción de elementos lúdicos y motivadores en las propuestas de enseñanza, entre otros. También se expresa que el *tiempo educativo adicional*, disponible en las ETC, permitirá enriquecer la propuesta curricular con instancias formativas tales como la hora de juegos, talleres, educación física y deportes, y una instancia semanal para evaluar la convivencia grupal. Y se establece que la ANEP le ofrecerá apoyo a las escuelas para que realicen talleres; uno de ellos refiere a *lectura, escritura e informática* e incluirá elementos de lectura individual o colectiva *con los materiales de la biblioteca escolar*; con la producción de un periódico escolar; el trabajo en torno a la producción y reescritura de textos de carácter narrativo o argumentativo; el aprendizaje para usar el procesador de textos en la computadora; el análisis de informes o producciones escritas que realicen los niños como parte de sus labores escolares, etcétera.

Con base en este marco de referencia y las preguntas predefinidas para el desarrollo de las entrevistas, se presentan a continuación las actividades identificadas en las escuelas visitadas. Para mantener el anonimato de los entrevistados, en las citas

textuales se utilizó un código numérico aportado para cada escuela, que nada tiene que ver con el número real asignado por Primaria.

6.1. Las actividades realizadas en el horario pedagógico adicional

Al preguntar cuáles eran las actividades que se desarrollaban en la extensión del tiempo educativo surgieron varias respuestas. Se realizan actividades como inglés, educación física y música, las cuales son comunes en varias escuelas (siete escuelas con inglés y cinco con educación física). Clases de ajedrez tienen solo dos.

Se desarrollan, además, proyectos institucionales, originales y bien identificados, con una planificación previa y el reconocimiento de las necesidades específicas de cada comunidad escolar; son dirigidos solo a los alumnos o involucran a padres y familiares. Se identificaron en esta categoría los siguientes proyectos:

- a) *Banda de música*: es una actividad voluntaria destinada a madres e hijos. Su desarrollo ha sido tal que en el 2015 se participó en un certamen de bandas organizado por la Intendencia de Montevideo. Se enseña baile, coreografía y uso de instrumentos [escuela 1].
- b) *Identidad cultural*: se creó para generar una mayor pertenencia a la institución educativa, de parte de los niños y las familias. Incluye una actividad sobre acervo cultural, por ejemplo, el trabajo con escritores uruguayos tales como Morosoli, Da Rosa y otros autores de arte y música [escuela 4].
- c) *Formación del ciudadano del siglo XXI*: se convoca a asambleas de niños para trabajar la convivencia, el significado de ciudadano ambiental, el cuidado del espacio [escuela 12].
- d) *Alimentación*: se trabaja con cocina tradicional y saludable [escuela 4].
- e) *Salud*: es un proyecto pensado para paliar algunas carencias identificadas: niños sin vacunas vigentes, mala alimentación en el hogar, higiene bucal insuficiente o nula, etcétera. Se trabaja en forma coordinada con la policlínica del barrio [escuela 10].
- d) *Policlínica*: se cuenta con un pediatra y un odontólogo, una vez por semana cada uno. Estrategia resultante de que varios padres no llevan a sus hijos a realizar los controles médicos [escuela 5].

- e) *Escritura y lectura*: se emplea el programa Prolee [escuelas 4 y 10]. Se invita a diferentes actores de la comunidad para realizar lecturas recreativas con los niños [escuela 10].
- f) *Aprender todos*: se organizan talleres para padres, con el fin de incursionar en el uso de la tableta para que se capaciten e introduzcan el uso de la *ceibalita* [escuela 4].
- g) *Arte*: se desarrolla en varias escuelas y abarca: pintura, teatro y música [escuela 5]; arte visual con un pintor nacional y otro internacional, elegidos por cada maestro para trabajar en profundidad [escuela 9], y un proyecto con profesora de arte en el que cada clase elige un artista plástico y un escritor, con presentación general a fin de año [escuela 12].
- h) *Espacio de convivencia*: consiste en un espacio recreativo y talleres [escuela 6].
- i) *Recreación serena*: es una actividad para después del almuerzo, con una recreación tranquila que no es el recreo, pero en la que se realizan juegos al aire libre, de mesa o con la *ceibalita*; cartas u otro juego con planificación previa [escuela 6]; o espacio de juegos dos a tres veces por semana, con planificación previa [escuela 9].
- j) *Talleres de padres y talleres rotativos realizados por los maestros* [escuela 7].
- k) *Trabajo en áreas*: cada niño de primero a sexto tiene cuatro maestros, y cada uno de los estos tiene un área diferente a su cargo (lenguas, matemáticas, ciencias sociales y naturales) [escuela 15].
- l) *Revalorizando el entorno*: desde 2011 se trabaja una perspectiva diferente cada año y con áreas diferentes: por ejemplo desde la biología, o la física, o el ambiente, para ir logrando que los niños se sientan parte del entorno y aprendan a respetarlo, cuidarlo un poco más y generen sentido de pertenencia [escuela 16].
- m) *Hora de convivencia*: consiste en realizar una asamblea de clase una vez por semana para trabajar sobre los sucesos positivos y negativos ocurridos en la semana. Se generan debates y se nombra un moderador y un secretario. Son los niños los que observan a sus compañeros y expresan sus propios comentarios; funciona como una evaluación en la cual la maestra interviene como moderadora [escuela 17].

- n) *Talleres realizados por docentes*: se trabaja en proyectos de clubes de narradores, recensión de libros, lectura y teatro, ciencias y juegos [escuela 2], o de robótica y plataforma adaptativa de matemáticas [escuela 10].
- ñ) *Canto y coreografía*: este taller cuenta con el apoyo de la intendencia y de la alcaldía, con un profesor de danzas tradicionales [escuela 8].
- o) *Oralidad y escritura*: se dictan para todas las clases, de inicial a sexto, y lo dividen en oralidad durante el primer semestre y en escritura en el segundo [escuela 9].
- p) *Huerta, jardín, cocina, reciclado, manualidades y artes visuales*: son talleres independientes que abordan contenidos curriculares de ciencias sociales, matemáticas, etcétera, pero desde otro ángulo: no se trabaja en el salón de clase y se realizan de una forma más dinámica, con rotación de maestros; no es el mismo que trabajaron en la mañana [escuela 14].

Un planteo original fue el de una escuela del interior: «Nosotros trabajamos en áreas dentro del tiempo completo». Como se dijo, cada niño, de primero a sexto, tiene cuatro maestros todos los años, porque cada maestro tiene un área diferente a su cargo: lengua, matemática y ciencias sociales y naturales, con un cronograma de cada día un maestro diferente. Y después que pasó por esos cuatro maestros, empieza de nuevo por el primero que tuvo; al quinto día vuelve a tener el primero y así sucesivamente.

Esta escuela considera que tener una disciplina a cargo aumenta la profundidad para impartir la disciplina, más tiempo para leer sobre algo específico.

Así funciona en la mañana lo curricular y por la tarde realizan los talleres de educación física, música, inglés y ajedrez, este último en tercero y cuarto año [escuela 15].

6.2. Las actividades relacionadas con la lectura en el horario adicional

Ante la pregunta correspondiente pudo constatar que varias escuelas tienen un cronograma que es utilizado por las clases todos los días [escuelas 6 y 17]. Otra escuela también tiene cronograma, pero en vez de ir a la biblioteca, que es un espacio mínimo compartido con la dirección, organizan y trasladan el *canastito* a la clase [escuela 17].

Una experiencia original, que surgió en 2011, fue la de dos escuelas públicas de un mismo departamento y todos los colegios privados, también de ese departamento: se unieron para hacer un éxodo, emulando el éxodo del pueblo oriental. Los colegios privados brindaron apoyo para que todos los niños de esas dos escuelas se vistieran como los protagonistas de aquel hecho histórico. Esa experiencia de trabajo conjunto fue tan exitosa que decidieron continuar juntándose para otras actividades y se consiguió el apoyo de la alcaldía. Otra actividad conjunta y que cuenta también con el referido apoyo es el concurso anual de cuentos, en el que participan los niños de tercero y cuarto de cada colegio y escuela. Cada niño elabora un cuento y luego ellos mismos eligen los ganadores; los seleccionados son editados por la alcaldía. En el 2015, un grupo de niños propuso elaborar el cuento en equipo y la maestra aprobó esa iniciativa; el resultado fue que ganaron y todo el equipo (seis niños) leyó su cuento [escuela 8].

Una de las actividades relacionadas con la lectura y que simultáneamente tiene un componente motivador es la *hora del cuento*. En la escuela 11, por ejemplo, un día a la semana suena el timbre, a las 14 horas. Previo a esto cada maestro promociona el cuento que va a ser leído en ese nivel y pone el título en la puerta (hay distintos libros por nivel) así, al sonar el timbre, cada niño sabe a qué salón deberá dirigirse para escuchar el cuento. En esta escuela hay variedad de actividades también en el horario extendido: juegos organizados, tiempo libre para ir a la biblioteca o interactuar con los libros del salón de clase. El tiempo destinado a los juegos organizados es usado por algunos niños para ir a la biblioteca. Se disponen pequeñas mesas debajo de los techitos para que los niños lean.

Una actividad puntual se realizó en la escuela 13: integrantes del club de narradores *Cuenta Cuentos* leyeron cuentos y leyendas para todos los niños de la escuela.

Otra actividad relacionada con la lectura es el proyecto de nivelación y estimulación en la lectura y escritura, con alumnos de primer y segundo año. Más que enfocarse en cuentos se focaliza en las necesidades del niño, detectadas por los docentes, y se trabaja con temas de posible interés, pero enfocados a la lectura, por ejemplo, el mundial de fútbol. Este proyecto lo apoyan estudiantes de un liceo privado cercano [escuela 11].

Algunas escuelas ponen énfasis en generar un *espacio de lectura por placer* [escuela 16]. En un momento de la tarde, los niños van a la biblioteca o se dirigen a un lugar específico donde se ubican mesas con folletos, revistas o libros. «Ellos se arriman, se va rotando lo que se pone en las mesitas, en los tres patios y bueno... los niños leen».

En esta escuela también se realiza lo que llaman *tendedero literario*: los niños elaboran su propio poema o buscan alguno referido a determinado tema como, por ejemplo, la primavera; lo escriben en una hoja con forma de pantalón o blusa que luego cuelgan en un tendedero.

En otra escuela se desarrolla un taller de literatura, que apunta a que los niños busquen *aparte* todo lo estético, los sentimientos y las emociones. En la sala de lectura, una maestra selecciona los libros para tratar de que los niños tengan los mismos libros por igual tiempo y la oportunidad de obtener el que les gustó, cada uno varias veces.

En otros casos, se menciona que la lectura se trabaja a diario mediante otros proyectos que se desarrollan en el tiempo extendido al expresar:

La parte de lectura se trabaja prácticamente a diario.

Este es mi segundo año, empezamos el taller de arte y pensamos continuarlo. Se trabaja con muchos autores. En la parte de música la temática es muy variada, se trabaja con muchos autores. Invitamos a referentes, vino un pintor de la zona. En la parte musical conseguimos que vinieran referentes.

De los talleres que hacen los profesores algunos tienen relación con la lectura, otros, por decirte algo, hay uno de cine y teatro; el proyecto del centro está basado en las artes que abarca teatro música y pintura. Se trabajan autores tanto nacionales como extranjeros; ha venido algún pintor de la zona o los hemos llevado a ver alguna obra [escuela 5].

En otra escuela del interior, la directora comentó que en 2005 la biblioteca estaba implementada de otra manera y que por diferentes razones no se pudo continuar con el trabajo de promoción que se realizaba:

En el 2005, estaba implementada de otra manera la biblioteca, después se tuvo que ir cambiando, que no es lo ideal, estoy totalmente de acuerdo, pero el momento no es el mismo.

Si nosotros tuviéramos una bibliotecaria, funcionaría de otra manera, desde los préstamos a todo sería de otra manera.

Inclusive se han hecho reseñas. Cada niño el libro que leía debía hacer una reseña. Por lo menos dejar en la ficha algún dato, no una reseña acabada, algo para que el niño que venía a pedir el libro supiera de que se trataba y dijera, ¡ah, este me interesa!

Vos dirás, ¿y por qué no lo intentas otra vez? Sí, bueno, es un deber, si soy honesta debo decirlo así, aquello que fue muy positivo y evaluado muy bien..., no volver a intentarlo a ver si lo logramos, pero para llegar a eso hay que hacer un trabajo desde la cabeza del docente a los niños, y es difícil [escuela 15].

La directora de otra escuela, también del interior, comenta que se está trabajando literatura con el primer y segundo nivel:

La literatura está muy relacionada con la educación artística, entonces, a veces la gente va a educación artística y como que la literatura por la literatura no se la estaba trabajando mucho, entonces, en la sala en un proyecto de una docente era justamente la lectura por placer. El maestro trabaja lectura todos los días para buscar información y leer para aprender, ahora la sala se enfoca a la lectura por placer, y este taller también, porque justamente la lectura es para que ellos busquen aparte todo lo estético, los sentimientos, las emociones. Ese taller apunta a eso, que también se relaciona con otra parte de arte visual.

Por ejemplo, un proyecto es la lectura de cuentos por capítulos; otro es la elaboración de cromos libros, con niños de primer y segundo año, como lo muestran las siguientes imágenes.

Figura 1: Cromolibro realizado con niños de primer y segundo año

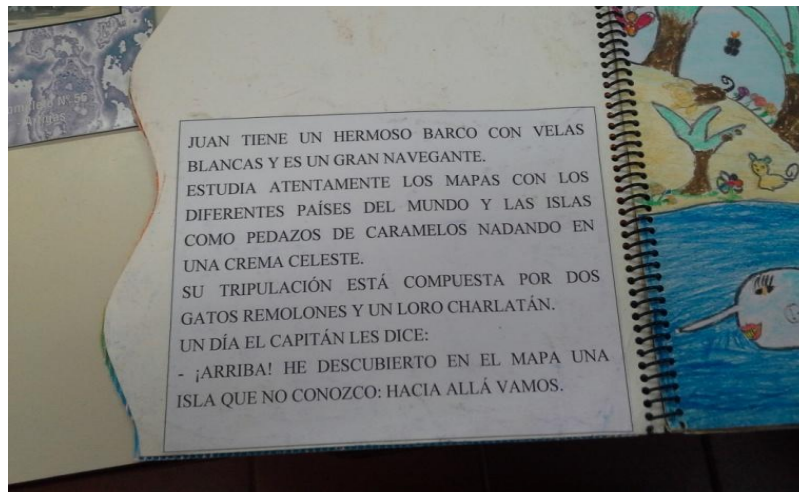
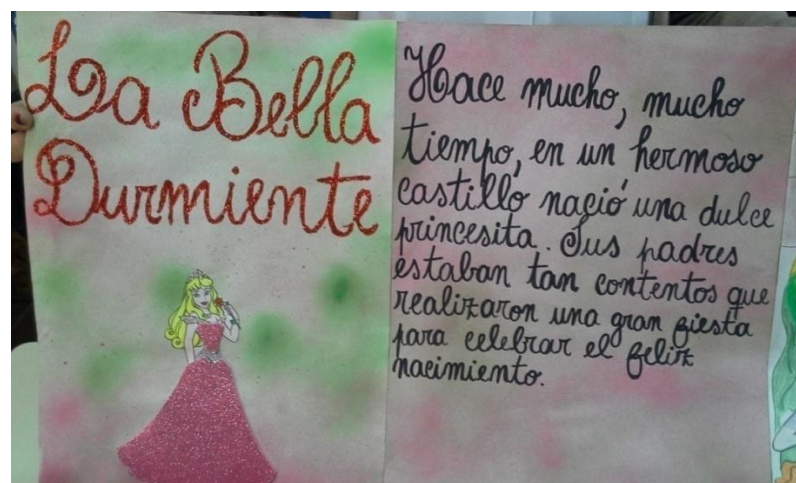


Figura 2. Cromolibro La Bella durmiente



Los niños de quinto y sexto año trabajan elaborando libros de perfiles, que refieren a la biografía de personajes importantes. En esta escuela pudo verse la biografía de un pintor, un artista plástico y un jugador de fútbol, oriundos del departamento.

También elaboran libros de chistes, rimas y adivinanzas en el marco de los proyectos de lengua [escuela 3].

6.3. Las actividades esporádicas referidas al libro y la lectura

De las entrevistas surge un grupo de *actividades puntuales* referidas al libro y la lectura, las que, tal como se las relató, no se realizan de forma permanente y, por tal motivo, se presentarán por separado.

En la escuela 13 algunos ex alumnos o vecinos han ido puntualmente a narrar, por ejemplo, niños han narrado a niños de otras clases.

La directora de la escuela 17 relató varias actividades relacionadas con la lectura, que fueron hechos puntuales:

El año pasado cuando falleció García Márquez y justo vinieron con la maratón de lectura, los niños terminaron hablando por qué habían trabajado en clase sobre él y recitaron poemas y cantaron una canción que era un tema musicalizado de García Márquez.

Hace dos o tres años, hicimos una propuesta para todas las escuelas del departamento y trabajamos la mezcla de la narración y la música. Convocamos a una narradora, le hicimos la propuesta de que viniera a narrar, y la acompañaba otra persona que musicalizaba con la guitarra; fue un espectáculo. Lo hicimos en un club, acá, y lo hicimos para todas las escuelas del departamento.

Lo último que hicimos fue fabuloso [...] un grupo de Montevideo que estaba promocionando un disco, si nosotros los traíamos al departamento, ellos venían sin cobrarnos nada [...] no hay dos sin tres. En este caso, eran ellos dos invitando a la narradora de cuentos que canta poemas. Entonces, invitamos también a Silvia Puentes y a Sirse Maia; fue algo maravilloso que se dio espontáneamente.

6.4. La animación a la lectura

La preocupación por promover la lectura por placer o la lectura recreativa se manifiesta en el discurso de varios directores, quienes cuentan sobre la realización de diversas actividades de promoción y animación a la lectura.

Una de las escuelas viene focalizando la promoción de la lectura desde el 2009, a través del proyecto *La magia de leer*, que describe así:

Esta propuesta llevó a formar una biblioteca infantil y todos los niños tienen como rutina una vez por semana asistir a la biblioteca, salir un poco del aula y asistir a las distintas actividades que propone el maestro.

Se interpreta que en esta escuela los maestros plantean asistir a la biblioteca para realizar actividades que ellos proponen, no aparece explícita la idea de lectura libre, en la que el niño recorre los estantes, observa, toca y elige los libros que le atraen. Cabe agregar que guardan los libros en un mueble que cierran con llave, y los guardan, a su vez, en cajas de plástico [escuela 4].

En una escuela del interior, la directora explicó los detalles de una actividad semanal a la que llamó *hora de lectura libre*, en la que todos los docentes leen en un lugar determinado y con un cronograma previamente definido. Los niños saben desde el día anterior qué se les va a leer y en qué salón, lo que figura en un pizarrón. Hay textos informativos, explicativos y narrativos y participan todas las clases, cada grupo tiene unos diecisiete alumnos. Los niños eligen a qué clase concurrir.

En síntesis, un día por semana y a determinada hora, durante media hora, todos los docentes están leyendo. Si sobra tiempo, a veces, se trabaja sobre lo leído. Hace cuatro años que desarrollan esta actividad [escuela 6].

Si bien esta actividad se presentó como *hora de lectura libre*, en realidad, no tiene el carácter de libre, porque es una lectura programada que ameritaría llamarse de otra manera y dejar el concepto de lectura libre para aquella lectura que el niño puede realizar libremente, sin la intervención de un adulto, es decir, por elección propia como comentó la directora de la escuela 14:

También los niños a veces seleccionan, como el otro día, que fui a primer año y había una niña leyendo las fábulas de Esopo, en un libro de edición de principio del siglo XX.

Otra actividad original que se desarrolla en dos escuelas del interior es la de *café literario*.

En uno de los casos [escuela 8], es una propuesta puntual que realizó el año pasado una maestra de sexto año, quien explicó:

Como a los niños no les gusta leer y no les interesaba nada, hicimos como una bibliotecita en una esquina, teníamos la alfombra, una cafetera y galletitas, cada uno leía y después invitábamos a los padres. Una madre venía y leía; este año les leyó el libro del mundial y ¿tú puedes creer que no se querían ir? La actividad era los miércoles y los niños pidieron que además fuera los viernes. Ellos traían libros y así se fue formando una biblioteca. Esta actividad se desarrollaba durante una hora. El café era el enganche. Los niños se organizaron para traer todo, tacitas, cafetera, café y azúcar.

En el otro caso [escuela 6] se comenzó lo mismo hace unos cinco años, pero para el mes del libro:

Ellos venían a la biblioteca, habíamos puesto horarios, se publicó en la prensa. Era un café literario, a tal hora se compartía un libro, venían los padres y algunos exalumnos. Duraba una semana y durante esa semana venían acá y a esa hora compartían la lectura. Los padres leían a los que vinieran en ese momento. Y el café literario que hacemos en la clase tiene que ver, porque son libros de acá. Comparten un libro o una poesía, buscan acá [...].

Otra actividad para el día del libro consistió en la visita de diferentes autores. Por ejemplo, fue una escritora que contó sus propios cuentos, se vistió como el personaje de la abuela e hizo tallarines. A este ejemplo se agregó el comentario de que los niños estaban fascinados. También fueron visitados por los dueños de una imprenta, que relataron el proceso de impresión de los libros [escuela 6].

Otra actividad original de promoción de lectura se realiza en una biblioteca también del interior y consiste en *la visita semanal a la biblioteca comunitaria municipal* que se encuentra a dos cuadras. Allí les leen cuentos, los niños leen y a veces hacen alguna manualidad referida a eso. Se utilizan diferentes estrategias orientadas a la lectura [escuela 14].

Varias escuelas organizan actividades de lectura recreativa con participación de los padres, como es el caso de las escuelas 3, 14 y 17. En la escuela 3, los padres concurren para leer y contar cuentos.

En la n.º 14, en una oportunidad se hizo una velada poética para los padres de alumnos de tercero y cuarto, en la que cada niño tenía asignada una poesía de autor uruguayo. Allí también trabajaron aproximadamente un mes con temas de literatura, recitando niños y maestros el romancero español y poemas de Juana de Ibarbourou, entre otros. Invitan a escritores que presentan libros para que los niños los entrevisten y efectúen diferentes preguntas. Sobre esto se agrega el comentario de que a los niños les encanta y cuáles son las preguntas que formulan: ¿por qué empezó a escribir para niños?; ¿cuánto demora en escribir?; ¿qué es lo que le lleva más tiempo? [escuela 17].

Otra directora del interior [escuela 3] contó sobre actividades realizadas en años anteriores, las que hoy ya no tienen, porque les robaron las cajas de libros y, aunque pidieron reposición a Primaria, se quedaron sin libros recreativos:

Te cuento que nosotros tuvimos una linda experiencia por un lado y mala por otro. Organizamos hace unos años unos cajones de madera, teníamos los libros y armábamos la placita de lectura, acá sobre los cipreses poníamos las alfombras, y en el recreo largo se acostaban a leer. Pero nos robaron los cajones y no por los libros, sino que nos robaron por los cajones.

En varias escuelas se leen periódicamente cuentos por capítulos y en una de Montevideo [escuela 11] la directora acostumbra a leer cuentos a diario en el comedor, antes del almuerzo, casi siempre en el primer y segundo nivel. A veces lo hace por capítulos:

Todo empezó para bajarles las revoluciones a la hora de comer, antes se probó con música instrumental de fondo y que les leyera la maestra. A la mayoría de los gurises les gusta. Esto se hace desde el año pasado, antes de comer. Tenemos tres turnos de comidas, el primer turno es de los más chiquitos. Y el tema del estrés [...], pensando en la salud de las maestras pensamos cómo podemos hacer, se fue probando. Esta experiencia se instaló este año y se hace todos los días.

En la escuela 4 se practica lectura diaria por capítulos y también tienen la actividad dirigida a los padres del *libro viajero*. Una docente comentó que se estaba

trabajando en el libro *Basta de tanto*, de Adela Dubra, que trata el tema del consumismo. Dicho libro viaja de familia en familia, y cada una de ellas registra una anécdota, su experiencia o cualquier comentario que desee compartir [escuela 4].

También realizan otras actividades de animación a la lectura. El año pasado en el mes del libro, por ejemplo, por semana cada maestro contaba un cuento para todos los niños de la escuela, el que quería lo leía y el que no, lo narraba; los maestros elegían el cuento.

En cada clase se vio en la puerta el nombre de un escritor o un pintor (Morosoli, Galeano, Juana de Ibarbourou, etcétera).

Además cuentan con un club de narradores. Los niños más grandes les narran a los más chicos. La directora se prepara para actuar de jurado y se dan premios. Otro año los maestros representaron para los niños el cuento *Caperucita roja*.

En otra escuela, la directora comentó que todos los grupos poseían un rinconcito de lectura con libros de cuento, revistas y de chistes. Consideran importante que el niño lea por agrado, que elija lo que quiera y disponga de un ratito para leer lo que le guste, que no sea lo que la maestra mande. Esto se hace cada semana, dependiendo de la clase y del maestro [escuela 7].

En algunas escuelas se realizan actividades de animación a la lectura a través del proyecto Prolee y se expresa:

Con base en el proyecto Prolee, generalmente tratamos que por lo menos un día de mañana vengan los papás a leer libros a las clases, muchas veces son los mismos, pero a los niños les gusta [escuela 10].

La semana pasada se hizo una actividad muy linda, en la que hicimos una dinámica de juego. Invitamos a los padres. Le entregamos a cada padre una bolsita y algunas frases que pertenecían a ciertos cuentos, que estaban debajo de un árbol. Ellos se dirigían hacia el cuento que correspondía a esa frase y entonces leían el cuento [escuela 14].

En esta escuela también se acostumbra a leer en voz alta a la salida, y si bien no es todos los días, se realiza esta actividad con bastante frecuencia.

Se finaliza el análisis de esta categoría con la reflexión de una directora de escuela, la n.º 3 del interior, quien manifiesta que no alcanza que el docente enseñe a leer, sino que debe promoverse el gusto por la lectura:

Si bien la función del docente es enseñar a leer, el sistema educativo uruguayo tiene un gran deber que es promover la lectura por placer, lo cual es realmente formativo. Nosotros hemos hecho algunos intentos, estamos trabajando en eso incluso a nivel departamental con el cuerpo inspectivo. También creo que Irupé ha incidido en trabajar la lectura de manera mucho más sistemática, tratando de enseñar la lectura o enseñar el gusto por la lectura, o de promoverlo, sobre todo en aquellos niños que provienen de culturas no letradas.

Aquí se manifiesta una coincidencia con algo planteado en forma persistente por bibliografía referida a la función de la biblioteca escolar: a través de la animación a la lectura se pueden formar lectores para toda la vida.

6.5. La biblioteca solidaria

De las diecisiete escuelas entrevistadas, seis manifestaron tener la biblioteca solidaria (las n.ºs 4, 7, 9, 10, 14 y 16]. Estas escuelas recibieron una colección de sesenta y cuatro libros, con el compromiso de trabajar con la comunidad en animación a la lectura.

Interesa resaltar dos de las características de esta propuesta: promover la integración de la familia en actividades de animación a la lectura, para lo cual ofrece guías impresas y que permite el préstamo a domicilio.³

La directora de la escuela 14 relató su experiencia:

En el marco de biblioteca solidaria, tenemos las mamás animadoras de lectura. Ellas eligen un libro en la biblioteca, se lo llevan a su casa, lo preparan, vienen, lo leen y se van. Ahí termina, no es que analizamos el libro. Se conversa. Ellas vienen a leer en la clase del hijo pero nosotros tratamos de que también lean en otras clases. Además, siempre quieren leer a los más chiquitos, nadie quiere ir a leer a quinto y sexto. Esa es una labor nuestra de ir entusiasmándolas. Hay mamás que han traído cosas que te dejan de boca abierta. Una mamá trajo máscaras, títeres de varilla. Todo preparado en casa.

Aclaró que el equipo de biblioteca solidaria prefiere manejarse solo con los libros que ofrecen, no quieren que se manejen otros, porque tienen todo organizado con base

³ Por más información consultar <http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html>

en ese grupo de textos; en esta escuela hay un trabajo de animación a la lectura con una colección amplia.

6.6. La lectura como problema

Para la pregunta sobre si la lectura está planteada como un problema, se obtuvieron diez respuestas. En siete escuelas no está planteada así [escuelas 3, 4, 6, 12, 15, 16 y 17] y solo en tres manifestaron que sí es un problema [escuelas 1, 7 y 10].

Llama la atención estos resultados. Algunas de las que dicen no tener problemas de lectura, expresaron que eso se debe a un trabajo de años:

Quizás no tengamos problema con la lectura porque se viene focalizando el tema desde el 2009, con un proyecto de lectura «la magia de leer». Lo que mayormente tenemos acá como problema es la escritura [escuela 4].

Creo que es la práctica docente, que también hemos tratado de enriquecer. Y obviamente que la biblioteca influye. El niño tiene acá para hacer una lectura, lo que quiere lo tiene [escuela 6].

Cuando el niño [...] yo digo de evaluar cuando llegan a sexto. Si el niño es capaz de saber buscar información, sea en una enciclopedia, sea en un libro específico, tomar la *Xo*, buscar la información, seleccionar esa información. Saber seleccionar, jerarquizar esa información, organizarla en un esquema de la índole que sea y exponer, hablar sobre eso yo creo que misión cumplida y que la lectura está presente, porque para esta escuela leer es comprender. Si él no comprende no puede realizar ese trabajo y menos hacer un debate, tratar de convencer al otro. Por eso evaluó que en esta escuela se trabaja en ese rumbo y tenemos la satisfacción de que entran al liceo y a los dos meses el profesor les pregunta, ¿venís de la 15? [...], sí me doy cuenta porque hay una manera de trabajar [...]. Este comentario se repite todos los años [escuela 15].

La lectura no está planteada como problema en esta escuela, al contrario. El proyecto de estimulación de la lectura nació del cuestionamiento nuestro sobre cómo estimular la lectura y hacer que sea un placer. No es un problema actual. A través de los años se solucionó, pero como todo proyecto partió de una situación problema. Está instaurado desde hace unos años y se ha fortalecido [escuela 16].

Pueden ser varios los factores que inciden en esta variable, pero entre los indagados en esta investigación cabría preguntarse: qué relación hay entre las escuelas que dicen tener la lectura como problema y la negativa del préstamo a domicilio; o la falta de colecciones; o la falta de un local destinado a la biblioteca.

Lo dicho se ha reflejado en las siguientes tablas:

Tabla 3. Escuelas en las que la lectura no está planteada como problema

Escuela	Cantidad de alumnos	Local de biblioteca	Colección	Préstamo a domicilio	Lectura problema
3	241	No	sin dato	No	No
4	354	Si	284	No	No
6	220	Si	2000+	No	No
12	211	Si	1000(aprox.)	No, salvo excepciones	No
15	467	Si	600	Si	No
16	224	Si	560	Si	No
17	Sin dato	No	500+	No, salvo excepciones	No

Tabla 4. Escuelas en las que la lectura si está planteada como problema

Escuela	Cantidad de alumnos	Local de biblioteca	Colección	Préstamo a domicilio	Lectura problema
1	84	Si	1000-	Si	Si
7	220	Si	200+	No	Si
10	Sin dato	Si	-1000	No, salvo excepciones	Si

6.7. ¿Qué funciones debe tener una biblioteca escolar?

Esta pregunta fue pensada para conocer la opinión de los directores acerca de cuáles son las funciones de una biblioteca escolar y en qué medida se acercan o se alejan de las tres grandes funciones reflejadas en la bibliografía referida a bibliotecas escolares: la *función educativa* de apoyo al currículum, la *función recreativa* de animación a la lectura y la *función de formación en el uso de información* de desarrollo de hábitos y destrezas en la búsqueda de información, y todas juntas para lograr formar lectores para toda la vida.

La mayoría de las respuestas refieren a las funciones educativa y recreativa de la biblioteca, en forma simultánea, y así se enunciaron:

Para brindar información, ampliar conocimiento, para divulgación, disfrute y animación, diríamos, no sé si emplearé bien la palabra, para goce espiritual [escuela 1].

Aportar material de lectura para información y recreación. Incentivar el gusto por la lectura [escuelas 2 y 13].

Tratar de que el niño sea un buen lector. Siempre les reitero a los maestros que deben ser un modelo de lectura. Los niños, ahora en el siglo XXI, tiene la biblioteca digital y también hacemos mucho uso de ella, pero creo que no se debe perder ese gusto por leer, por leer en formato papel [escuela 4].

Complementar lo que el niño sabe, lo que el niño tiene y, en algunos casos, educar, porque muchos no tienen nada. Acá hay una gran mayoría [...]. No sé si usted ha visitado escuelas de contexto crítico—, pero acá nos encontramos con muchísimos hogares donde no hay ni un libro, ni uno solo [escuela 5].

Para mí una biblioteca tiene que existir siempre en una biblioteca escolar, porque es el peso grande de la enseñanza, porque a partir de la lectura trabajamos en todas las áreas. Si el niño no lee bien y o no sabe lo que lee no puede estudiar. La lectura es la base y el libro en la escuela tiene que estar. Hoy en día tenemos otros formatos, pero el libro papel tiene que estar en la escuela, y más para estos niños que viven en esta zona [escuela 9].

Las funciones de la biblioteca escolar son: acceso frecuente a diversidad de material bibliográfico valioso, de autores prestigiosos para niños y adultos. Promoción del gusto y disfrute por la lectura. [...] Enriquecimiento cultural y logro del sentido de identidad [escuela 10].

Esta última directora también planteó que la biblioteca es un espacio que sirve para mejorar el clima escolar y el desarrollo de los valores, hacia una convivencia armónica y saludable.

Y no menos importante fue *la única directora que se refirió a la función de formación en el uso de información*, al plantear que la biblioteca tiene entre sus funciones el desarrollo de técnicas de exploración y la comprensión de diversos textos.

A través de los relatos, no se explicita y no se percibe la necesidad de una biblioteca para orientar a los niños en el uso de las colecciones; el manejo de diferentes fuentes de información; en estrategias de búsqueda por Internet; el uso de catálogos; el conocimiento de las distintas partes de un libro o una revista y el manejo de índices. Y consta que los estudiantes llegan a la universidad sin estos conocimientos básicos que, como se verá, no se explicita como una carencia o una función de la biblioteca.

Otro aspecto importante, planteado en la bibliografía de bibliotecas escolares, es que la biblioteca es un espacio en el que además de apoyar el proyecto pedagógico se permite a los niños realizar una lectura libre, por placer, que no tenga que *rendir cuentas* de lo que leyó. Geneviève Patte (2008) así lo plantea en su libro *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*.

Esta perspectiva, tan importante y necesaria, fue sugerida por dos directoras:

Yo digo que hay un primer acercamiento, primero la lectura por placer, que el niño vaya ahí a leer por placer y no le pregunten nada, y también que pueda ir a buscar información acerca de algo que en otro espacio necesita, y que el padre también pueda hacer uso. Acá en la escuela tenemos padres que no saben leer y escribir, son pocos, pero los tenemos y muchos han hecho solo sexto de escuela y por desuso pasan a ser analfabetos [escuela 15].

Primero para formación, y muy importante para recreación. Desde el año pasado estamos insistiendo en la lectura por placer, que el niño pueda leer lo que se le dé la gana [escuela 17].

Como cierre del análisis de esta categoría, se transcribe la respuesta que nuclea las diferentes funciones que tiene o debería tener una biblioteca escolar:

La biblioteca escolar, tiene una finalidad altamente formativa, que *promueve la autonomía del sujeto*, que pueda tener una visión crítica de sí mismo y del mundo en el que le ha tocado vivir. Desarrollar la fantasía y la imaginación, motivarlos para que realmente hagan cosas que les guste [...]. Viste que la lectura te plantea ese vínculo con el autor, de lo que estás leyendo, que es un vínculo muy personal, muy particular. Y hacer que nos hagamos, al decir de Galeano, ciudadanos del mundo a través de la lectura [escuela 3].

6.8. ¿Cómo funciona una biblioteca?

Anne Galler (1999) plantea que la función esencial de una biblioteca escolar es formar lectores para toda la vida, y ese proceso de generar placer por la lectura se va desarrollando con diferentes detalles: desde escuchar cuentos y quedarse enganchado para leer la historia hasta compartir experiencias de lectura con otros y, especialmente, *tener la libertad de elegir lo que se quiere leer*, sin rendir cuentas a nadie, que no siempre sea la lectura asociada a una actividad curricular.

Desde esta perspectiva, las bibliotecas de las escuelas entrevistadas funcionan de una manera muy limitada. Algunas veces, por la falta de espacio, otras, por las reducidas colecciones y, la mayoría, por la falta personal para atenderlas.

Si bien en los discursos se percibe la importancia de la lectura individual y libre, parece prevalecer que el uso de la biblioteca es más para actividades programadas por los docentes.

La directora de una escuela —podría decirse varias— relata en pretérito, como algo que sucedió:

Y los niños que trabajaban todo tipo de texto mejoraron muchísimo la lectura. Los niños tenían sus días y sus horas para ir al salón de lectura, no ir simplemente a leer lo que se les ocurriera. Era un trabajo armado, diagramado, para que todas las clases pudieran utilizarlo. Todos participaban de la ida a la sala, con determinados fines, de acuerdo al tipo de texto que los maestros trabajaban. Si era un texto narrativo, primero y segundo, por ejemplo, se dedicaban a la sección de los cuentos [escuela 9].

Solo en una escuela que cuenta con una colección considerable la directora manifestó sobre el funcionamiento de la biblioteca: «es libre, porque el niño tiene que tener contacto libre con el libro» [escuela 6].

En el relevamiento se identificaron ciertas situaciones comunes:

- a) *Escuelas que han designado uno o más docentes para atender la biblioteca, sin que sea esta la tarea exclusiva* (cinco escuelas).

En tres de esas escuelas las maestras a cargo la biblioteca padecen problemas de salud.

En la escuela 1, si bien hay designada una maestra, esta «sigue con licencia porque tiene un problema de salud», lo que genera falta de orden en la colección; entonces, cada maestro usa la biblioteca según sus necesidades y lleva un registro de préstamo de los libros.

En la escuela 4 una de las maestras encargada de biblioteca se encontraba de licencia médica en el momento de la visita.

En la escuela 13 hay una docente que no ejerce docencia directa por problemas de visión, pero trabaja en la biblioteca 20 horas semanales, efectúa el inventario en forma manual y, luego, su hija lo ingresa a la computadora. Esta docente manifiesta que hizo un curso de bibliotecas escolares en el museo Pedagógico y agrega que cuando comenzó a trabajar en la biblioteca, en el 2009, sacó las puertas a los muebles para que quedaran estanterías abiertas. Relata que ha clasificado la colección con códigos de colores.

En otra escuela hay cinco docentes designados que colaboran con la biblioteca, inventariando libros en planilla Excel y ubicándolos en los estantes por número de inventario [escuela 10].

En la escuela 17 colaboran con la biblioteca la directora, la secretaria y dos madres. Allí se considera importante el momento de la lectura por placer:

[El] nivel cuatro lo tiene de continuo, primer año lo toma dos días, segundo solo una vez, y quinto y sexto se están dedicando a ver lo que hay.

- b) *Escuelas que funcionan a través de un cronograma para el uso de la biblioteca y no tienen personal asignado* (seis escuelas).

Esta modalidad, utilizada en las ETC y las comunes, constituye la expresión mínima sobre el uso de la biblioteca.

Varias escuelas tienen grupos dobles de inicial a sexto, catorce en total que al dividir entre cinco que son los días de clase se obtiene el resultado de tres grupos por

día, que son los que asisten a la biblioteca una vez por semana, por un lapso entre treinta minutos y una hora.

Pero ¿qué hacen los grupos cuando van a la biblioteca?; ¿pueden practicar lectura libre o se lee un cuento y se trabaja sobre él? [escuela 10].

Como expresó la directora de la escuela 15, «hay un cronograma, no podemos decir que la biblioteca está abierta todo el día. Es la necesidad de una escuela grande, la de establecer un cronograma».

c) Bibliotecas que no disponen de un espacio físico.

Los libros están distribuidos por las clases [escuela 3] o los maestros van a la biblioteca a elegir el material que usarán en la clase, es decir, la biblioteca no la usan en el lugar [escuelas 5 y 17].

En la escuela 17, los estantes están en la sala de la dirección y los libros colocados en doble fila, lo que hace complicado su uso; no obstante, la directora lo considera excelente y expresa:

Los niños vienen y piden, los maestros ya saben cuáles son los intereses de los niños y al tener el cronograma cuando le toca a un grupo buscar los libros la maestra ya tiene prontos los libros en su canastito.

d) Las bibliotecas con muebles cerrados con llave.

En un caso que se cuenta con un local adecuado, con ventanales y bien iluminado, la colección se guarda en muebles cerrados con llave y, a su vez, dentro de cajas de plástico, lo que incomoda para acceder a los libros. Esta situación obstaculiza el acceso libre y espontáneo [escuela 4].

e) Las bibliotecas que disponen de un espacio físico.

En algunos casos, a pesar de contar con espacio, como es menor de 20 m² no pueden utilizarlo para actividades grupales; entonces, utilizan la biblioteca de aula y la biblioteca digital [escuela 12].

En la escuela 11, la secretaria manifiesta que cuentan solo con el espacio físico, que los libros no están organizados ni separados por temas y no hay una persona dedicada. Si alguna maestra necesita un libro para llevar, lo anota en un cuaderno. Si bien están inventariados la mayoría de los libros, no lo están los nuevos y se expresa que no hay tiempo para inventariar todo ni para controlar si están todos o no.

En una escuela del interior que cuenta con un hermoso salón de biblioteca, de no más de 25 m², colaboran dos madres que se encargan un día por semana de realizar los préstamos. Es destacable la decisión de la directora, quien ordenó sacarle las puertas a los muebles para que no obstaculizar el acceso a los libros [escuela 16].

Hay algunos casos que expresan como altamente positivo el funcionamiento de la biblioteca, así lo manifestó una docente de la escuela 11, quien mencionó que el proyecto pedagógico de sala de lectura funciona regularmente en todas las clases y que es sumamente exitoso en cuanto a los resultados y repercute en la mejora de los aprendizajes de los alumnos según las últimas evaluaciones.

Solo en una escuela hay una biblioteca que centraliza todos los recursos didácticos y no tiene bibliotecas de aula. También es el único caso que utiliza un software integrado de gestión de bibliotecas para el inventario y el catálogo de libros. Tiene la característica de una población relativamente pequeña de alumnos (80) y son cinco las docentes efectivas [escuela 14].

¿Quién inventaría los libros?

En algunas escuelas hay una o más docentes encargadas del inventario de los libros. Por ejemplo, en la n.º 10 hay cinco maestras que colaboran con la biblioteca y realizan el inventario en Excel.

En otra biblioteca la mencionada maestra con problemas de visión lo hace y organiza la biblioteca con dos compañeras más [escuela 13].

En la escuela 11 se inventarían los libros, pero hay desorden porque no se incluyeron los nuevos, y dicen:

Las compañeras en la primera semana administrativa empezaron a inventariar, pero no terminaron, no les dio el tiempo. En teoría hay un inventario, pero si yo me pongo a controlar si están todos, los que están en mal estado, ese inventario se descompagina, no puedo [escuela 11].

En la escuela 12 los docentes realizaron el inventario de la biblioteca del maestro y el correspondiente a la biblioteca general lo hizo una madre en un cuaderno. Ante la pregunta de cuántos libros tiene la biblioteca aproximadamente, la directora no supo responder porque no lo recordaba.

Si bien en la escuela 14 había inventario, se perdió el local de la biblioteca y los

directores de ese momento pusieron los libros en cajas que fueron al depósito. Al recibir nuevamente los libros se resolvió hacer otro inventario, aprovechando que se podían ingresar los datos a un software, pero también se generó atraso, ya que hay dos cajas de libros sin inventariar por falta de tiempo.

En la escuela 15 la secretaria es encargada de hacer el inventario y entregar la llave de la biblioteca; lo hace con un grupo de niños.

6.9. La colección

Las directrices IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares (2002) establecen que una colección razonable de recursos impresos debe constar de *10 libros por alumno* y que la biblioteca escolar más pequeña debería tener *2500 títulos relevantes y actuales* para garantizar una existencia equilibrada para todas las edades, habilidades e historias personales. Sugieren, además, que al menos el 60 % de la existencia debería tener recursos de contenido no novelístico relacionado con el currículum. Agregan que deberían adquirirse materiales para el ocio como novelas exitosas, música, videojuegos, discos compactos, revistas y posters.

Cabe preguntarse por qué 2500 si se considera que en esta cifra están incluidos los libros de colección de referencia, colección informativa, colección recreativa y revistas.

En las ETC consultadas hay un promedio de 204 alumnos; entonces, el resultado de dividir 2500 entre 204 es 12 libros por alumno para toda su trayectoria escolar, de nivel inicial a sexto. Es una cifra mínima que se propone y, sin embargo, en la mayoría de las escuelas no se llega ni a la mitad. Y si recordamos la cifra que comentó Jean Hébrard, en su visita a nuestra capital, en ocasión del primer simposio sobre enseñanza de la lectura, el 29 de setiembre de 2014, 12 libros leídos por año es el número que se considera para un niño lector. En este caso, correspondería multiplicar 12 libros por los años de trayectoria escolar y por la cantidad de alumnos; la cifra resultante seguro será superior a la cantidad básica propuesta por las directrices IFLA/UNESCO.

Las cifras que se exponen a continuación están lejos de las propuestas por las normas internacionales y los estándares nacionales anteriormente citados de Brasil, Chile y Perú.

Tabla 5. Datos de la colección

Escuela	Cantidad de libros	Niños	Cálculo libros por niño	Comentarios de los directores
1	1000-	84	11,90	Muy buena, muchos libros actuales.
2	402	196	2	
3	sin dato	241		
4	284	354	0,80	Nos robaron hace cuatro años las cajas con libros. No hay plata para libros ni lugar dónde comprarlos
5	2000	140	14	50 % nivel inicial y 50 % para los grupos de 3.º a 6.º. Mayoría recreativos
6	2000+	220	9	
7	200+	220	1,1	Compras de la comisión fomento: 40 libros por año para niños y para docentes.
8	235 *	220	0,93	Ahora la colección está repartida por clases, 40 libros aproximadamente cada clase
9	126 *	153	1,21	Hay un inventario, pero no está actualizado, no se puede cuantificar
10	-1000	sin dato		
11	700 (aprox.)	184	3,80	
12	1000 (aprox.)	211	4,73	
13	1310	sin dato		740 recreativos
14	600+	88	6,8	
15	600	467	1,28	
16	560	224	2,5	
17	500+	sin dato		

(*) Dato tomado del proyecto de investigación de Salgado y Martínez (2012)

6.10. El préstamo a domicilio

El préstamo a domicilio constituye un servicio básico en cualquier tipo de biblioteca. Y en la escolar es especialmente importante, ya que el libro también llega a la familia cuando entra al hogar. Se genera una oportunidad de lectura individual o compartida con integrantes del núcleo familiar.

Del total de escuelas relevadas el 72 % no realiza préstamos a domicilio (12 escuelas) y solo el 28 % sí (5 escuelas).

Las razones que se plantean para no hacerlo son variadas, pero hay dos que se expresan con mayor frecuencia: el cuidado de los libros y el miedo a que se rompan. Se percibe un temor muy marcado por quedarse sin las colecciones, ya que Primaria no repone materiales. Así lo manifiestan algunas directoras:

Es una riqueza increíble. Cuidamos esos libros, fue todo con el comienzo de la escuela, con una donación y la colección del proyecto Mecaep, por eso no prestamos [escuela 4].

No se prestan porque se destrazan. No me lo imagino, porque no tienen un lugar donde sentarse a leer ese libro, aunque la maestra de tercero a veces presta y comenta que sí devuelven, salvo algún caso puntual y que les encanta [escuela 8].

En ciertas escuelas los libros no se prestan por miedo a que se rompan, así lo manifiestan una docente de la escuela 10 y las directoras de las escuelas 15 y 17.

Yo los llevo a la clase y se los presto, pero estoy ahí mirando, porque si los dejamos más libres hay muchos que rompen y es la realidad [escuela 10].

[...] también la experiencia me ha llevado a este tipo de cosas, porque remar contra la corriente [...]. Porque tenés libros que se rompen, que se deterioran, estamos hipotecando el uso para otra cantidad de niños [escuela 15].

Hay una realidad, hay familias que cuidan y otros que vienen deshechos [escuela 17].

Otra de las razones manifestadas es la falta de personal para realizar la tarea:

No prestamos simplemente porque no tenemos quien lo pueda controlar. Es muy grande la escuela y sería un trabajo extra que nadie puede hacer. Hay que llevar un control, como el de los libros de texto y ninguno de nosotros se puede sobrecargar y tener

esa responsabilidad. Hubo un año que venía la mamá de un alumno una vez por semana y estaba toda la mañana prestando y recibiendo, pero después quedó embarazada, y no se prestó más [escuela 6].

Corresponde aclarar que en esta escuela, que ya tiene 22 años, hubieron períodos en los que se prestó a domicilio, porque había una persona encargada de la biblioteca, que ya no está.

Ante la pregunta si se prestan los libros del aula un director respondió:

No, porque no lo consideremos válido, sino simplemente por un sentido de equidad, que para todos sea la misma regla [escuela 5].

En algunas escuelas que no se presta a domicilio, a veces sí, pero más como excepción. Esto sucede en los casos de colecciones divididas por cada clase, y algunas maestras prestan a domicilio. Al respecto, una docente comentó:

Sistemáticamente no se presta, pero yo en clase tengo otros libros. Algunos se llevan libros a casa, normalmente no se prestan pero hay algunas excepciones si se portan bien [escuela 10].

Los libros que se prestan son los que quedaron de la biblioteca circulante (los de aula) y algunos niveles si, otros no, pero eso queda a criterio de la maestra. Hay maestras que lo hacen y otras no [...]. Algunas maestras prestan en casos especiales que el niño se enganchó mucho con un cuento y se lo dejan llevar a la casa, de un modo muy informal [escuela 11].

Solo una de las escuelas que no presta a domicilio, sí lo hace a través de la biblioteca solidaria [escuela 7].

La siguiente tabla presenta la situación del préstamo a domicilio en las 17 escuelas visitadas y, además, cuales cuentan con la biblioteca solidaria que permite préstamo a domicilio.

Tabla 6. Préstamo a domicilio

Escuela	Préstamo a domicilio	Biblioteca solidaria
1	Si	
2	Si	
3	No	
4	No	Si
5	No	
6	No	
7	No	Si
8	No	
9	Si	Si
10	No, pero a veces si	Si
11	No, pero a veces si	
12	No, pero a veces si	
13	No	
14	No, pero a veces si	Si
15	Si	
16	Si	Si
17	No, solo excepciones	

En las escuelas que prestan a domicilio, también se reflejan problemas de tiempo para esa tarea. Así lo manifestó un director:

Posiblemente me ponga yo como prestamista, porque hice la consulta y me falta solo un maestro, todos me dijeron que no tienen tiempo. Por ahora lo que se presta a domicilio lo anota cada maestro [escuela 1].

Pero en algún caso, la propia creencia de la dirección es una barrera para el préstamo a domicilio:

No se presta, porque ETC es mucho tiempo en la escuela y en esas horas se trata de que tengan el disfrute de la lectura. El libro de cuento cuando va a la casa [...] y no les leen. Mamá o papá vienen a cocinar o a la pc y no leen con los niños [...]. Al principio de este año se prestaban, pero se deterioraban y se detuvo. Les dimos otros libros para ellos que eran viejos, se los regalamos [escuela 12].

En otro caso, una maestra trabaja en la biblioteca; no puede ejercer docencia directa y realiza un préstamo controlado:

No se prestan a domicilio como un préstamo habitual, lo que hago es: se lo presto a la maestra (solo pasa en dos clases: un tercero y un quinto), ella los presta y se los devuelven a ella. Es un préstamo indirecto, yo le doy ocho o diez libros por vez y por semana, los cambiamos por otros ocho para no perder el control, porque si no esos libros no vuelven más, esos libros ellos se los rotaban, no se perdían. Los grupos no son muy numerosos, tendrán 20 niños. Al principio yo se los cambiaba y luego pedí que vinieran dos delegados que eligieran para hacer el cambio. Los cambiaban ellos mismos, devolvían ocho y se llevaban otros ocho [escuela 13].

En esta misma escuela, una docente comprobó que al prestar libros, a pesar de reclamar la devolución, los libros no volvían:

Alguna vez presté, sin que nadie se diera cuenta. Pero esos son como casos muy puntuales. Ahí está uno de los problemas. Yo lo comprobé: llevaban 10 libros y no volvían. Yo les reclamaba [...]. [escuela 13].

6.11. La falta de tiempo

A priori se consideraba que el factor *tiempo* en las escuelas de tiempo completo no sería un problema; sin embargo, en el relato de los directores y algunas maestras secretarias ese tema surgió con cierta frecuencia. Los docentes no tienen tiempo para realizar tareas extras a las de aula; conviven todos los días con imprevistos de todo tipo. Esa falta de tiempo también incide en el uso de biblioteca y las tareas que ello implica, en particular, el préstamo de los libros.

Las directoras expresan que los docentes «están a ocho manos»; sucede que siempre se enferma algún niño dentro del horario escolar o surgen problemas variados. Si bien siete horas y media parecería que es mucho tiempo, la sumatoria de actividades hace que la extensión de tiempo pedagógico sea igual a tener las cuatro horas:

Porque cuando vos tenés desayuno, almuerzo, merienda, educación física, inglés, música, talleres de tiempo completo, más los talleres propios de la necesidad de cada clase, la sala de lectura, los espacios verdes, [...]. Si vos agregas actividades, es como si tuvieran cuatro horas [escuela 15].

En la mayoría de los casos, los directores comentan que el tiempo pedagógico, a veces, se invade por temas emergentes. En la escuela 17, la directora relató que muchas veces planifica ciertas actividades y al finalizar la semana constata que no ha podido cumplir lo previsto. Planteó la necesidad de un *maestro libre*, que no forme parte del equipo de dirección, sino que sea un docente multifunción para diversas tareas que surgen en el día a día, por ejemplo, atender una clase cuando falta el docente, realizar fotocopias, realizar una clase de apoyo, etcétera.

[...] A veces hago la agenda semanal de cosas que tengo que hacer y al final del viernes yo leo y me da rabia hacer una agenda semanal, para qué la vas a hacer si no podés cumplir lo que te propusiste, porque falta lo mínimo y los maestros vienen en busca tuya. Así estamos todo el tiempo. Es raro un día que no pase nada. Habría que tener un maestro libre. Viste que crean maestros de apoyo, maestros comunitarios, que nosotros reclamamos, porque a tiempo completo no le corresponde por ser tiempo completo. Por ejemplo, la escuela Aprender⁴ tiene todo, maestro comunitario, maestros integradores, maestros de apoyo. Nosotros precisaríamos acá un maestro libre [escuela 17].

Durante las visitas se constató lo relatado por los directores respecto a la permanente presencia de imprevistos; más de un niño se sentía mal, más de una vez la directora o la secretaria se encargó de un grupo porque faltó el docente. En un caso puntual hubo que reducir la entrevista porque el director estaba tratando de solucionar un problema impostergable en la cocina, para que el día siguiente se pudiera cocinar.

⁴ Programa A.P.R.E.N.D.E.R se dedica a la Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Relativas, que articula acciones centradas en contextos de pobreza.

6.12. El local de la biblioteca

La muestra propuesta para esta investigación se basó especialmente en una variable de la investigación ya citada de Martínez y Salgado (2012): un espacio físico destinado a la biblioteca en cada escuela.

Esta condición hacía presumir de antemano que al contar con local la biblioteca desarrollaría actividades de apoyo a la enseñanza y de animación a la lectura.

El hecho de tener un espacio físico destinado a la biblioteca, sufrió cierta variación en el lapso transcurrido entre el relevamiento de Martínez y Salgado y esta investigación.

Una condicionante en varias escuelas es la falta de espacio para depósito de diferentes objetos: colchonetas, posters, artículos de limpieza, pelotas, etcétera.

Cuando se visitó la escuela 8, el 18 de noviembre de 2014, el local destinado a la biblioteca ya no existía. Tuvo que usarse para otras actividades y se convirtió en un salón multiuso, en el cual hay computadoras, porque después que cierra la escuela se recibe a un grupo de adolescentes que viene a estudiar informática. También oficia de sala de videoconferencias, de espacio para desarrollar talleres, clases de flauta, de cerámica, y para todo eso se precisaba un espacio que la escuela no tenía.

Ante este cambio, la biblioteca se dismanteló y los libros se repartieron por nivel y por clase. La idea de lectura continuó, pero se perdió el espacio central que reunía toda la colección.

En tres escuelas se planteó la falta de espacio para depósito. En la escuela 5, podría decirse que el local de la biblioteca (unos 20 m²) casi que se usa de depósito, porque se guardan materiales de educación física, tales como varias colchonetas, ya que tienen los salones, los baños, la cocina y no hay más espacio.

En la escuela 9 se vio el salón de la biblioteca utilizado como depósito, ya que la escuela estuvo en obra, aunque hay partes de dicho espacio que todavía sigue ambientado como salón de lectura.

En la escuela 14, la directora comenta que no hay un lugar de guardado, todo lo que es de limpieza no hay dónde ubicarlo y lo depositó en el baño para discapacitados. La directora ha tenido que *pelearla* para que no transformen el pequeño espacio que tiene de biblioteca en una ampliación de la cocina.

Otra situación fue la de las escuelas 1 y 12 con reformas edilicias y, por ese motivo, la biblioteca no estaba funcionando.

Pero no todo es negativo, en una escuela de Montevideo, en la que se perdieron cargos, se fue ganando espacio y uno de los salones quedó libre; entonces, los docentes decidieron formar una biblioteca [escuela 11].

En varias de las escuelas visitadas, la colección estaba en la dirección o en una sala de reunión de docentes, sin un espacio para realizar actividades con una clase entera.

El espacio físico para la biblioteca es una de las grandes ausencias en nuestro país.

6.13. ¿Qué le hace falta a la biblioteca?

Los directores identificaron de inmediato lo que le falta a la biblioteca de su escuela. Pero ninguno, salvo uno, mencionó en forma simultánea todas las características requeridas para un eficaz funcionamiento (colección, espacio físico, organización técnica, personal calificado y presupuesto asignado).

A partir de las respuestas obtenidas se identifican los siguientes grupos:

- a) faltan más libros o cuentos;
- b) falta de un espacio físico;
- c) organización de la biblioteca, y
- d) personal especializado.

La respuesta más frecuente refiere a la falta de libros de cuento en la biblioteca. La escuela 1 dijo: «Siempre el niño quiere estar en contacto con el libro». Las escuelas 1, 2, 3, 5, 13, 15, 16, y 17 plantearon la necesidad de contar con más libros para niños, y una mencionó, además, los libros para adultos.

Apareció, en segundo término, la preocupación por la falta de espacio físico.

No tenemos espacio, hemos planteado la construcción de un espacio para el taller de pintura, para la biblioteca y para la ludoteca. Tenemos la biblioteca de los docentes y algunos pocos libritos para los niños, que los maestros tiene en algunos rincones de lectura, en las cajas, en las aulas [escuela 3].

A la biblioteca lo que le falta es un espacio y mobiliario, por ejemplo para los más chiquitos [escuela 5].

Le falta espacio físico [escuela 8].

El año pasado funcionaba perfectamente, teníamos todo lo necesario en ese lugar. Ya no es la misma historia, necesitaríamos un lugar [escuela 9].

Lo que le falta para funcionar adecuadamente, es más espacio [...]. Si quieren hacer una actividad conjunta en el CRA, dos grupos no entran [escuela 13].

Me gustaría un espacio más cómodo, otras estanterías, otro poco de libros [escuela 14].

Primero sería el espacio físico urgente, tener un espacio físico que fuera una biblioteca con espacio suficiente, con libros ordenados, con vidrio para que se vea lo que hay, para explicarles cómo se clasifican [...]. Me imagino hasta una alfombra donde ellos libremente se recuesten [escuela 17].

En menor proporción se refieren a la falta de mobiliario. La escuela 5 plantea que además de espacio le falta mobiliario y especialmente para «los más chiquitos».

La escuela 17 también plantea la necesidad de mobiliario, de bibliotecas con vidrio, que se vea, «con mobiliario acorde a lo que sería una biblioteca, porque que llegues y esté todo esto cerrado, que no la podés dejar abierta si un niño quiere mirar, no tiene una llave [...]».

Ahora bien, una biblioteca no es ni un mueble ni una caja con libros. Parte de los componentes de una biblioteca es la organización técnica de los materiales y al respecto solo tres directores manifestaron como una falta la organización de la colección [escuelas 1, 3 y 6].

Se entiende que este es un tema clave que refleja ciertas creencias y valoraciones, que habría que *trabajar*, porque no se percibe la necesidad de integrar a un profesional formado en organización de las bibliotecas.

Sería muy interesante investigar este aspecto; se plantea como una hipótesis que la falta de percepción sobre la necesidad de un profesional bibliotecólogo se debe, en parte, a que los entrevistados no tuvieron, al menos la gran mayoría, una biblioteca integrada al proyecto educativo en su trayecto escolar, liceal y de formación docente.

Sin embargo, como broche final de estas opiniones respecto a qué le falta a la biblioteca una directora enumeró, en líneas generales, las categorías principales necesarias para que exista una biblioteca integrada a la propuesta educativa:

Nos faltan los recursos, nos faltan los libros, el espacio y nos falta la persona con formación, porque no es cualquier personal. Hay todo un sistema de organización, de la biblioteca, de las disciplinas, de los autores, todo un sistema para ordenar los libros, y ese estudio cuesta y hay gente que lo hace y eso es lo que hay que jerarquizar [escuela 3].

6.14. ¿La biblioteca o la *ceibalita*?

La pregunta *¿qué valor le da usted a la biblioteca, ahora que están las ceibalitas?* pensada inicialmente para que respondieran los maestros, fue respondida mayoritariamente por los directores.

A través de ella se pretendió conocer los hábitos de los docentes en el aula y al buscar información ahora que tienen las *ceibalitas*.

De las respuestas no surge una tendencia; las respuestas, en todos los casos, se orientan al uso equitativo de ambos soportes, aunque se reconoce la tendencia a consultar primero en la *ceibalita*:

Utilizan ambas, pero van primero a la *ceibalita*. Un término medio, porque como ayuda, a veces obstaculiza.

Porque es más lindo abrir un libro, que te podés encontrar cualquier cosa, desde un dibujo hasta una letra diferente, en cambio en la *ceibalita* vos sabés, todo está escrito en la misma forma, en Arial 12, que a veces para hacerlo más corto no te presentan un dibujo, una letra diferente, una imagen que te haga pensar, si está dentro del texto o está para decorar, para hacer más bulto, diríamos. Como que la abandonamos un poco, no, un poco bastante, porque cliqueás allí mismo. El director trajo un trabajo y estaba además en la pc. Y la inspectora lo leía de la pc [escuela 1].

Los días miércoles tenemos la sala docente, uno de los temas que trabajamos es la biblioteca digital. Y tenemos otra fortaleza, la maestra MAC (maestra Ceibal) con la cual elaboramos recursos, y hemos participado con ella en las actividades de animación a la lectura de Prolee. Ha sido equitativo el trabajo con el formato papel y el formato digital [escuela 4].

En las escuelas 11 y 12 plantean que el uso de la biblioteca, ahora que está la *ceibalita* es el mismo que antes, que no ven cambios. La directora de la escuela 12 comenta que son cosas diferentes, que no es lo mismo leer en pantalla que leer en papel.

Solo una de las respuestas, refleja una visión un tanto tremendista:

Yo vivo comprando libros. Yo creo que vienen tres o cuatro en el mes y siempre estoy comprando. Que lo último de geografía, que lo último de lectoescritura, de matemáticas y ahí quedan, viste, todo esto tiene información de todo, que a veces los tengo que traer a los que venden y decirles miren ya los tenemos. Pero no se usa, se usa muy poco. Viste, se usa muy poco ahora con la computadora, pienso que es el hecho que se está terminando con lo que sea libro [escuela 7].

En cambio, sorprendió gratamente el siguiente comentario de una secretaria:

Aunque dicen que ya está todo en la *ceibalita*, no, no, no, porque al libro hay que tocarlo. Además, en la computadora te entra una propaganda y otra, y eso dispersa. Con el libro vos tenés ese mano a mano tan importante, y es ahí donde está realmente el concepto de lectura: un libro interacciona entre vos y el libro. Y eso tan importante se está logrando con el uso del espacio de biblioteca [escuela 16].

Por último, da para reflexionar el razonamiento que realiza una directora, que plantea su interpretación o creencia de lo que incide negativamente en el uso de la biblioteca tradicional:

Hay una cosa que nos podría estar jugando en contra sobre incrementar biblioteca y sobre todo a los hogares, porque ahora están en la postura que el niño descarga la biblioteca digital en la escuela y con eso tiene en la casa todos los libros en la máquina. Entonces, ahí te van a decir, estamos en la era tecnológica. Ya te lo están diciendo, entonces ahí el padre tiene acceso a leer, tiene la *Xo* del niño, pero no es tangible, no tiene el libro. Eso me parece que va a ser un freno [escuela 17].

Un aspecto que se percibe en las respuestas sobre el uso de las *ceibalitas* es que la conectividad no es buena. Algunas escuelas, la mayoría del interior, tienen problemas de conectividad [escuelas 3, 7, 10, 14 y 17]. En la escuela 3, cuando se conectan todos a la vez aparece tienen problema. Por su parte, la directora de la escuela 8 plantea que la conectividad no es buena.

En la escuela 10, de Montevideo, la conexión a Internet tampoco es muy buena:

Poner toda la clase conectada a Internet es muy difícil, siempre hay alguna que no anda, por eso no dependo de las máquinas [...].

En la escuela 14, la directora dice que tienen mala conectividad, y que las *ceibalitas* no son las protagonistas: para la búsqueda de información es lo que menos se usa».

La escuela 17 a veces no tiene conectividad del Ceibal, pero sí conexión a Internet en las computadoras convencionales. A veces las maestras no se pueden conectar para pasar la lista, porque falla frecuentemente.

6.15. El uso de la *ceibalita*

Esta categoría responde al objetivo de conocer cómo utilizan los niños y los docentes la *ceibalita*, en particular cuál es el uso de la colección recreativa que contiene y si sustituye en alguna medida la lectura de libros impresos.

Las respuestas reflejan diferentes situaciones. Algunas escuelas utilizan la colección recreativa de la *ceibalita* y consideran esto como algo muy bueno.

Los cuentos que están en las *ceibalitas* hay escuelas que no los tocan. Aquí se utilizan [escuela 1].

Los libros recreativos los usan y mucho, sobre todo los modernos, los de Willy. También trabajamos con cuentos y los niños hacen voces de diferentes personajes [...] [escuela 3].

En esta escuela una maestra de sexto comenta que trabajan con novelas por capítulos, que no hay mucho de autores nacionales, que ella les lee porque a los niños les gusta las de la edad de ellos: Cecilia Curbelo, Helen Velando.

Recién se está iniciado. Lo bueno de esa biblioteca es que los libros están en formato pdf y los niños entran. La búsqueda no es tan fácil para el niño [...]. Hay unos textos preciosos en la biblioteca Ceibal [escuela 6].

La biblioteca Ceibal está muy buena, es lo mejor que ha hecho Ceibal, muy buenos los libros elegidos. La mayoría de los maestros estamos de acuerdo [escuela 9].

Otras escuelas manifiestan los problemas de conectividad que complican, a veces, la planificación de las actividades.

Algunos niños logran descargar la biblioteca, otros no tanto y otros no han podido, porque hay problemas de conectividad, cuando no se tiene conectividad, no se tiene acceso a ella. Tiene acceso en la escuela, pero en la casa no. Si no la usa ahí, ¿qué libros tiene? Los libros que le da la escuela. Quedaríamos muy limitados si solo nos ligáramos a la biblioteca de la *Xo* [escuela 5].

Nosotros tenemos mala conectividad, entonces se usan menos que en otras escuelas. Sí se usan, pero menos que en otras escuelas [escuela 14].

En algunas escuelas se dice que no se usa la biblioteca recreativa del Plan Ceibal y, además, plantean problemas con la carga de las baterías.

Entramos a Google y buscamos por tema, pero a los libros de la *ceibalita* no entran [escuela 8].

No lo utilizan porque el equipo que tienen actualmente es muy viejo, se tranca y no permite cargar la información [escuela 11].

Algunas *ceibalitas* están rotas, otras no tienen cargador. Una vez que se lo llevan [...]:

—Ah, se me rompió, mi mamá me la tiró —dijo el niño,

—¿Te la tiró?

—Sí, se enojó y me la tiró y no la llevó más a arreglar —respondió el niño.

Y no se dan cuenta que es una computadora que te regalaron. Lo mismo pasa con los libros, llevan un libro y lo traen todo rayado por el hermanito [escuela 13].

En otra escuela se manifiesta que los niños utilizan la *ceibalita* para jugar: «En el tiempo ocioso están con la *ceibalita*».

Los niños usan la *ceibal* para leer solo con maestros, ellos la usan para jugar. La carga dura dos horas como máximo; entonces, en el medio de la actividad te quedás sin *Xo*, y tenés un solo enchufe.

A veces no descarga, buscamos otro libro y no se encuentra, demoran en descargar y el niño se aburre y tenemos que hacer otra cosa.

Las *ceibalitas* no son prácticas ni operativas [escuela 13].

6.16. La búsqueda de información

La pregunta sobre cómo se maneja con la búsqueda de información se pensó para los encargados de biblioteca, pero en los hechos fue respondida por los directores.

Se percibe una tendencia a buscar primero en la *ceibalita*.

En la escuela 10 la búsqueda de información se realiza principalmente en Internet. Una docente comentó que busca allí y prepara los textos (por ejemplo, la historia del barrio) adaptándolos para los niños, así los leen y aprenden.

Hay varios casos que utilizan también otras fuentes, pero primero la *ceibalita*.

La escuela 3 usa como estrategia la consulta en libros y el uso de los índices, y se reconoce la falta de un catálogo donde consultar información. Una docente comentó que la directora ha fomentado una cultura de marco teórico, es decir, a la hora de proponer actividades de enseñanza sugiere siempre anotar la bibliografía de consulta.

Cuando llegaron las *ceibalitas*, esta escuela organizó un trabajo de búsqueda de información *cierta* entre la variedad de resultados obtenidos, y otro sobre el mismo tema para revisar qué dicen distintos autores.

En otro caso, una docente comentó: «Sinceramente, para [buscar] la información no se va más al libro», mientras que la directora agregó: «Buscan más en Internet, pero cuando tienen que presentar alguna clase también acuden a biblioteca, incluso siguen viniendo exalumnos» [escuela 6].

Otra directora comenta que se utiliza Internet, aunque el año anterior esto no se hacía, sino que se ponía sobre la mesa todos los libros, las revistas y los diccionarios impresos. Al preguntar por el motivo del cambio, respondió:

No es porque esté mejor. Les pides ahora un libro y ellos no agarran. En Internet es mucho más fácil, está más resumido, no tienen que buscar, en un libro tienes que buscar [escuela 8].

En otros casos, la *búsqueda en libros o en ceibalitas es indistinta*. En lo curricular, cada maestro consulta los libros que pueda tener o accede a Internet; así lo comentó el director de la escuela 5.

En la escuela 9 se utiliza la biblioteca e Internet. Trabajan en la plataforma CREA⁵ Las maestras preparan el material que quieren mostrarle al niño, para evitar que busquen en Internet un tema y aparezcan cientos de páginas. Otra maestra, de quinto y sexto, tiene un blog para subir los materiales. Pero también el libro es protagonista permanente. Esto se reflejó en el comentario de una docente:

En este momento estamos con el tema cuerpo humano con el libro arriba de la mesa. Está Internet, pero yo uso libros. Al niño le gusta que el libro siga siendo el protagonista.

En la escuela 13, la maestra encargada de la biblioteca comentó que para buscar información orienta a los niños y los guía hacia los estantes. Explica que si bien no hay catálogo, los orienta respecto a cuál es el orden de la colección y dónde pueden buscar. Agrega que en oportunidad de buscar sobre la revolución oriental, a algunos niños les costaba llegar a la categoría historia y dentro de esta a historia nacional; que buscaban por historia universal, lo que propició aprender a usar los índices para elegir cuál libro servía y cuál no.

Los maestros de la escuela 14 tienen una maleta variada y actualizada de materiales que acostumbran leer.

La secretaria de la escuela 16 comenta acerca de una experiencia reciente:

El otro día estaban buscando sobre constelaciones, la maestra dijo que se fijaran bien dónde buscar, y en qué sector buscar orientaba la maestra.

Y ante mi comentario acerca de la falta de un catálogo para orientar la búsqueda, la secretaria agregó: «¿Y cómo lo haríamos? Nosotros tenemos un cuadernito con todos los libros que están».

Así planteada la búsqueda de información se traduce en un proceso que requiere mayor orientación del docente, ya que el no tener una organización técnica de la colección y un catálogo donde buscar los datos provoca que los usos sean muy limitados, y esa dinámica a lo largo del tiempo tiende a generar usuarios dependientes, que no aprenden a buscar información por sí mismos.

⁵ «Es una plataforma educativa virtual, interactiva, flexible y accesible, que pertenece a [ANEP](#) y está dentro del marco del [Plan Ceibal](#). Es un espacio que apuesta al conocimiento, la colaboración y la gestión en la enseñanza para los docentes de la Educación Pública en [Uruguay](#) mientras se atienden las necesidades de la educación actual en la [sociedad de la información y del conocimiento](#)». En: wikipedia.org.

En la escuela 17 la directora comentó que los docentes consultan más la *ceibalita*:

Aprovechan el hipertexto y van de un *link* a otro. Solicitada por el maestro [...] a veces ellos piden para tal tema si hay un libro para ese tema y se busca.

6.17. El docente, ¿un problema?

Durante el análisis de las entrevistas se fueron identificando diferentes conductas o problemas que obstaculizan el acceso libre o el contacto directo entre el niño y los libros, y que esto no se relaciona con la falta de recursos, sino con los valores, las creencias y los prejuicios que —se cree— no se explicitan en lo cotidiano, pero reflejan una influencia negativa en las prácticas docentes.

Uno de los problemas que más impactó al realizar esta investigación es el miedo a que los libros se rompan por el uso, lo que se percibió en estas expresiones:

Hay libros muy nuevos que los usamos las maestras en clase con los niños, *pero no se los damos a ellos para leer porque los van rompiendo* y después no hay.

Está bueno, yo los llevo a la clase y se los presto, pero estoy ahí mirando, porque si los dejamos más libres hay muchos que los rompen y es la realidad. [escuela 10]

La categoría *docente como problema* así denominada no es políticamente correcta, pero del análisis e interpretación de sus dichos aparecieron algunas expresiones que llevaron a agruparlas con esta denominación.

Desde una postura protectora *Ay pobrecito, ¿esa inmensa lectura tiene que leer?* o como expresó un director que le decían algunos maestros que tenían que trabajar con textos cortos para que los niños no se aburrieran hasta el reconocimiento de que algunos docentes no son lectores.

No solo nuestros alumnos, sino nuestros docentes, porque si tú indagas en las biografías de nuestros docentes verás que sus [los] padres no terminaron la primaria, o si le preguntas a los docentes qué están leyendo en estos momentos, los más jóvenes te dicen: «Ah, pero yo les leo Caperucita Roja y Cenicienta a mis hijos». O «yo leo alguna cosa de la Moñita Azul o de la Charoná» [escuela 3].

La expresión de otra directora fue: «Hay una frase que no me gusta repetir: “cómo querés que los niños lean si los maestros no leen?”» [escuela 8].

Si bien no fue una consideración muy repetida, estuvo en boca de algunos directores la preocupación de que algunos docentes no eran lectores.

6.18. El docente lector o convencido de la importancia de la lectura

Estas dos categorías no estaban previstas antes de concretar las entrevistas, surgieron a partir de las reflexiones de algunos directores y docentes.

Respecto a la relación del docente con el material de lectura de apoyo a su tarea, no era una pregunta prevista, pero en algunas escuelas se manifestaron al respecto, directores que se preocupan por este tema, que compran libros para los docentes, pero que no se utilizan periódicamente.

Dan cuenta de esta situación los directores de las escuelas 1, 7 y 8:

Yo cuando compro los libros siempre se los presento a los maestros. Hay alguno que se interesa, lo lleva, lo mira, y sabe qué sacar para un tema de coordinación. Ellos saben que los libros están, pero los usan en un momento clave. No es que tengan la costumbre constante. Si necesitan algo de geografía o ciencia, sí vienen rápido, pero no es una cosa que se acostumbre llevar a la casa. Y yo pienso que, en parte, cada vez que pasan los años te das cuenta, como que están más cansados, ya llega el horario y adiós, me voy, no me interesa lo que venga después, porque los padres están más difíciles, los niños están más difíciles. Vos no les podés exigir. Antes les decías: para la próxima coordinación vos traes leído y lo exponemos juntos, entonces vos lo lograbas más antes. En este medio, ahora lo lograrás porque son muy comprometidos con la escuela, y tienen eso todavía, pero no es siempre [escuela 7].

Bueno, eso no funciona, y otra cosa que no funciona es la biblioteca del maestro. Ahí la tenés preciosa, encerradita. Yo compro libros, no voy a comprar más. Compré libros de arte, porque es mi debilidad y los pidió solo un maestro [escuela 8].

En la escuela 1, el director comenta que se inauguró en 1992 y, desde ese año, la mayoría de los docentes permanecen en esa escuela. Ellos saben qué materiales hay. Sin embargo, este año el director se sorprendió porque los docentes le dijeron «necesitamos comprar libros».

Una situación diferente, pero que interesa mencionar para reflexionar la influencia que tiene la experiencia vivida con la lectura en la niñez y cómo se traduce en la tarea docente, se percibió con el testimonio de una maestra encargada de biblioteca de la escuela 13:

Yo odiaba leer cuando era chica y que la maestra me llamara a leer era lo peor, una tortura universal, nunca lo hice. Y como después me encantó leer, mi intención primaria es que no le tengan miedo a la lectura.

La categoría *docente convencido de la importancia de la lectura* tampoco estuvo previamente contemplada, surgió espontáneamente en las entrevistas.

Fue muy gratificante escuchar a ciertos directores y docentes defender el *espacio* de la biblioteca, es decir, un lugar físico destinado solo a biblioteca.

La directora de la escuela 14 planteó que en reiteradas oportunidades ha tenido discusiones con el arquitecto, porque este quiere ocupar ese espacio para ampliar la cocina y ella hasta ahora ha logrado mantenerlo como biblioteca. Cabe aclarar que se trata de un local pequeño, de unos 20 m².

La directora de la escuela 16 comentó que se insiste en que los niños y los docentes vayan a la biblioteca en el horario extendido, más allá de las actividades que hacen en la mañana con historia, biología u otros temas; les dio trabajo y costó al principio, pero con su perseverancia ahora los niños concurren a la biblioteca.

Yo necesito que vengan a este espacio, porque vos sabés [...] no tenían lugar. Si está el juego, la danza [...], bueno se dio el verticalazo, eso costó al principio y ahora vienen; fue bien importante y se nota. Ayer estaba el grupo de sexto año y un alumno estaba mirando una enciclopedia, una imagen de un niño desnutrido, y la maestra le preguntaba, ¿dónde será eso? Buscaban al pie de la foto, Grecia, África, desnutrición [...]. Capaz no se sientan a leer con lujo de detalle, pero van generando el contacto de las neuronas [escuela 16].

Cabe aclarar que en esta biblioteca los libros estaban a puertas cerradas y por impulso de la directora, luego de un robo y el destrozo de las puertas de un mueble, se dispuso de todos los estantes sin puertas para el libre acceso.

También, la directora de la escuela 17 es consciente de la importancia de contar con un espacio adecuado para la biblioteca:

Ese espacio es fundamental, con una música adecuada, y que el niño venga acá y sepa que tiene un espacio de deleite, de placer. Yo pienso que dentro de las carencias de no tener una sala y que tenemos una miseria de libros, nosotros como institución -y está reconocido- apuntamos a la lectura por placer y promovemos actividades con la Casa de la Cultura de la Intendencia [escuela 17].

La escuela 6 cuenta con la biblioteca mejor equipada de todas las visitadas. Al preguntar si la lectura estaba planteada como problema, una de las docentes comentó:

En este caso, cuando te hablo de la lectura no. Creo que es la práctica docente que también hemos tratado de enriquecer. Y obviamente que la biblioteca influye. El niño tiene acá para hacer una lectura [...], lo que quiere, lo tiene. Los maestros de inicial tienen colecciones que la escuela les ha comprado, pero las tienen en su aula, porque es de uso de la escuela pero está en una clase [escuela 6].

6.19. A los niños, ¿les gusta leer?

Interesa dejar especialmente identificado el registro de las expresiones de algunos directores al comentar que *a los niños les gusta leer*, para rebatir lo que muchas veces se escucha en el imaginario social, que a los niños no les gusta leer y que ahora con Internet menos que antes. Cabe aclarar que de las cinco escuelas, solo una es de Montevideo.

A los niños les gusta leer. Los niños encargan a Montevideo, porque mis niños cuando yo empiezo a leer las novelas, los niños se entusiasman y la encargan a Montevideo [escuela 3].

[...] siempre el niño quiere estar en contacto con el libro. Les gusta leer. Yo les leo y ellos representan [escuela 1].

Y yo lo hablaba con ella el otro día de los niños de cuatro años, cómo disfrutaban de los libros, me decía «porque se saturaron de los videos», y dijimos: vamos a aprovechar. Realmente acá todos los maestros trabajan con libros. Pero no hay dinero [...].

A los gurises chicos les gustan los libros porque se saturaron de los videos [...]. Para los padres no existen los libros, pero sí para estos niños [escuela 11].

La biblioteca da resultados, porque es una de las pocas actividades de la escuela que a los niños les gusta ir [escuela 14].

Acá desde los cuatro [años] están con los libros, y ellos piden para leer. Desde el momento que ellos ya sabían que tenían ese día la sala de lectura y no van, ellos le piden al maestro la lectura y vienen a buscar el canastito [escuela 17].

6.20. Las ETC, ¿una solución social o pedagógico-didáctica?

Del relato de varios directores se desprende que en las ETC, además de educar, se pone el acento en intentar compensar las múltiples carencias sociales, culturales y económicas.

El director de la escuela 5 plantea como crítica, a la política gubernamental para las ETC, priorizar lo social y no lo pedagógico:

¿Qué es lo que se pone de manifiesto? Primero, cuando alguien habla de tiempo completo, una solución para las mamás jefas de hogar, para las personas que trabajan, es que coman, desayunen y merienden. Para muchos, son muy pocos, son los menos los que realmente ven la solución del tiempo completo como una solución pedagógico-didáctica, la mayoría la ven como una solución social. No escapamos a eso, a pesar de que aquí [...] se mantiene en un nivel aceptable dentro del tiempo completo [escuela 5].

En esa misma línea se manifestó la directora de la escuela 14, la que lucha para que no le transformen el espacio de biblioteca en la ampliación de la cocina. Considera que las políticas públicas son sociales y se cuestiona dónde queda la tarea de aprender.

En la escuela 10, uno de los proyectos institucionales es el proyecto de salud, que incluye todas las áreas y se desarrolla desde el 2014:

Porque hay muchas carencias, por ejemplo, muy mala alimentación en los hogares, mala higiene bucal, [...] de todo; son cosas que en una casa normal son básicas, pero bueno..., no están contempladas.

Lo que es salud sexual o educación sexual se hizo con las clases de los más grandes, ya que no hay educación sexual en los hogares.

De todo que en una casa normal está contemplado, pero acá no y por eso se pensó en el proyecto Salud. Este año se incorporó un proyecto, se juntaron la escuela y la policlínica [escuela 10].

7. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de esta investigación confirman la convicción previa al inicio del trabajo de campo: las bibliotecas escolares públicas funcionan como un cuerpo mutilado, que no puede cumplir cabalmente con sus tres funciones principales: apoyo al currículum, formación del hábito lector y alfabetización en información. En la mayoría tienen colecciones insuficientes, sin una organización mínima y si bien están inventariadas hay atraso en los inventarios; además en la mayoría la falta de tiempo y de personal con dedicación exclusiva hace que la biblioteca sea subutilizada.

En algunos casos, no se tiene espacio físico y las pequeñísimas colecciones están repartidas por los distintos salones. En otros casos, sí tienen espacio físico, pero es tan reducido que solo cabe la colección y apenas hay lugar para realizar actividades con uno o dos grupos de niños.

A continuación se ofrece una síntesis de los principales problemas detectados luego del análisis del contenido de las entrevistas. Los resultados obtenidos se presentan como respuestas a las preguntas centrales planteadas en esta investigación.

7.1. ¿De qué manera la biblioteca colabora y apoya la propuesta educativa de las ETC?

Se considera que en las ETC la biblioteca no apoya la propuesta educativa, porque no cuenta con los elementos necesarios, tales como el espacio físico necesario para habilitar la disponibilidad, el fácil acceso y la apropiación de la colección, una variedad de recursos de información y una persona calificada que los dinamice, entre otros, como sugiere en forma unánime la bibliografía especializada en bibliotecas escolares.

Apoyar la propuesta educativa significa integrar la biblioteca a las actividades de enseñanza y aprendizaje, con variedad de materiales y acorde a los programas. Si bien en esta investigación no se profundizó en la composición de las colecciones, a simple vista se pudo constatar que no había suficiente ni variado material de apoyo al programa curricular. Significa también utilizar diferentes fuentes de información a la hora de trabajar en la clase, ya sea de trabajo grupal o individual. Si bien en algunos

casos se utilizan diferentes recursos, no se percibe una integración sistemática de la biblioteca a las diferentes actividades que se desarrollan.

Las diecisiete bibliotecas visitadas tienen diversas carencias: falta de espacio físico con libros distribuidos por las clases; si tienen un mínimo espacio, los libros no están organizados ni separados por temas o no se identifica fácilmente la distribución elegida; las colecciones son insuficientes en tamaño y variedad; el mobiliario también es insuficiente, con libros colocados en doble fila en el estante; no tienen personal con dedicación exclusiva y tampoco un presupuesto mínimo para mantenimiento y actualización de las colecciones. En varias escuelas se expresa falta de tiempo para prestar los libros a domicilio y, a su vez, se cree que si los prestan se quedarán rápidamente sin colección. Por tanto, desde la perspectiva de la biblioteca como espacio de aprendizaje y de acceso a diversas fuentes de información, el espacio físico y las colecciones son insuficientes.

En algunas escuelas se utiliza el local de biblioteca como depósito, ya sea para guardar diferentes objetos que no tienen otro lugar o provisoriamente en caso de reforma edilicia, como se observó en tres casos.

En varias de las escuelas visitadas se distribuyeron las colecciones entre cada una de las clases, lo que lleva a considerar que en esos casos directamente no hay biblioteca.

Las que sí tienen un espacio físico para biblioteca, en su mayoría tienen una superficie entre 20 y 25 m², lo que permite ubicar solamente una colección de libros y una mesa con sillas, pero no es suficiente para realizar actividades grupales. Este tamaño promedio es bastante inferior al sugerido en los estándares para bibliotecas escolares propuestos por Brasil, Chile y Perú, que sugieren entre 40 y 100 m², en proporción a la cantidad de alumnos.

Las colecciones son insuficientes en cantidad y en variedad. Para apoyar el programa curricular desde la biblioteca se requiere contar con una proporción adecuada de material informativo, esto es entre un 50 o 60 % del total de la colección. A partir de la observación directa, se constató que las colecciones contienen entre 300 y 600 libros, solo en tres casos superan los 1000 volúmenes y, a simple vista, si bien no es fácil determinarlo con precisión, parece no haber variedad temática en la parte de contenidos curriculares. La colección recreativa, en general, es pequeña y no hay rubros para su mantenimiento y actualización.

En estas condiciones se debilita la función de promover el hábito lector en los niños. Se desvanece la posibilidad del descubrimiento, del conocimiento y la cultura que genera una biblioteca bien organizada, lo que en la realidad analizada apenas se percibe.

La formación del hábito lector es un proceso que requiere de variadas estrategias del centro educativo, los docentes y la familia, y se nutre de pequeñas y diversas vivencias individuales de cada niño con sus diferentes motivaciones e intereses, y esto desde la biblioteca requiere tiempo y personal dedicado exclusivamente. La realidad estudiada demuestra que el uso de la biblioteca se reduce a la mínima expresión: se realiza a través del cronograma, es decir, solo una vez por semana media hora, a lo sumo una, se utiliza la biblioteca para tener contacto con algún libro y, luego, en la mayoría de los casos sin la posibilidad de llevarlo en préstamo.

Respecto a la colección de apoyo al docente, si bien existe en varias escuelas, no tiene un uso permanente; los directores argumentan que esto sucede por falta de tiempo o porque no todos los docentes son lectores.

¿Cuáles son las actividades y los proyectos que se desarrollan dentro de la extensión del tiempo pedagógico? ¿Cuáles se relacionan con la lectura o con la biblioteca?

Con esta investigación quedaron claramente identificados los proyectos y actividades desarrollados en el tiempo educativo adicional disponible. Las temáticas responden a la propuesta incluida en el Acta 90, por ejemplo, hora de juegos, educación física, talleres de ciencias, de ciencias sociales, talleres con padres, etcétera.

Respecto a la lectura, se identificaron escuelas que generan espacios o momentos de lectura individual con los niños; ellos pueden elegir el libro que les guste, pero priman las actividades de lectura colectiva *guiada por los docentes*, por ejemplo, los maestros realizan lectura de cuentos por capítulos una vez por semana; los niños elaboran sus propios cuentos y, a veces, se organizan concursos de cuentos o se elaboran textos que refieren a la biografía de personajes, libros de chistes o de adivinanzas.

En varias escuelas se constató preocupación por generar el espacio de lectura por placer. En los hechos se identificaron proyectos interesantes como *la magia de leer* o *la hora de la lectura libre* o el café literario o a través del proyecto Prolee, que

incluyen una práctica de lectura colectiva guiada por el docente. En la mayoría de las escuelas los niños no pueden llevar libros prestados a domicilio, solo prestan cinco bibliotecas y una de ellas lo hace solo a través de la colección de la biblioteca solidaria y no de la colección de biblioteca.

Los docentes tienen muy marcado el miedo a perder los libros, a que se rompan y, en definitiva, a quedarse sin las colecciones, ya que Primaria actualmente no repone y esa es la principal razón que manifiestan para no prestar a domicilio. Ante la insistencia de que los libros se deben prestar de todas formas, varios directores plantearon que muchas de las familias viven en condiciones muy precarias, al punto de no tener una mesa y sillas donde apoyar un libro y que no están dadas las condiciones para que los libros vuelvan en buen estado.

La propuesta de biblioteca solidaria existente en seis escuelas, donde fue muy bien recibida, ha dado lugar a la integración de la comunidad en actividades de animación a la lectura. Una limitante es la colección muy pequeña que incluye.

Se reconoce la tarea docente en el aula respecto al trabajo diario de lectura a través de diversas prácticas; no podría ser de otra forma, enseñar a leer es una de sus funciones inherentes. Aun así se concluye que la biblioteca se utiliza solo en función del tiempo del docente y de sus motivaciones porque no cuenta con personal exclusivo para atenderla.

Los maestros, ¿programan actividades que enseñen a utilizar diferentes recursos para buscar información?

Sobre este punto no surge claramente una tendencia. En algunos casos, se plantea que enseñan a utilizar la información a través de las *ceibalitas* y, en otros casos puntuales, además utilizan los libros. No se identificaron acciones explícitas, salvo contadas excepciones, que respondan a uno de los principios rectores planteados en el Acta 90: «Propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos por parte de los niños, la capacidad de buscar y procesar información, y para resolver situaciones problemáticas».

Entre las excepciones, se incluyen la búsqueda de información *cierta* en Internet ante la variedad de resultados o la revisión de lo dicho por distintos autores sobre un tema y la búsqueda en libros, sobre la cual mencionan el manejo de los índices y la

indicación del sector de búsqueda; esto último sucede en aquellos casos donde existe un encargado de la biblioteca. Fueron varios los docentes que mencionaron la tendencia de buscar primero en Internet a la hora de buscar información.

En conclusión, no se explicita en el discurso docente la necesidad de una biblioteca para orientar a los niños en el manejo de diferentes recursos de información, uso de catálogos, manejo de índices y todo lo referido a la alfabetización en información.

A partir del uso de las ceibalitas, ¿qué valor le dan los docentes a la biblioteca?

Las respuestas se orientan al uso equitativo de ambos recursos, aunque se reconoce una tendencia a consultar primero en la *ceibalita*.

No obstante, en varias escuelas, la mayoría del interior, se plantearon ciertos problemas de conectividad, por ejemplo, sucede que a veces las maestras no pueden pasar lista, y otras veces no logran conectarse todos a la vez. Esos problemas complican la planificación de actividades. También se planteó que las máquinas se truncan y la carga dura dos horas; entonces es común que en medio de la actividad se queden sin la *Xo* y solo tienen un enchufe.

En algunas escuelas, se reconoce como algo muy bueno la colección de libros recreativos contenidos en las *ceibalitas*; otras, dicen no usar la biblioteca recreativa del Plan Ceibal, porque las computadoras se truncan o están rotas o tienen problemas con la carga de baterías o no tienen el cargador.

7.2. ¿Cuáles son las prácticas de lectura utilizadas por los docentes?

Quizás esta sea la pregunta más difícil de responder, ya que la lectura es un campo plural de prácticas dispersas y es obvio que está incluida en el proyecto pedagógico, porque la escuela es la institución que enseña a leer y escribir.

Los docentes en su tarea diaria desarrollan diferentes prácticas de lectura. Se observan algunas que forman parte de proyectos institucionales referidos a lectura y escritura, ya sea con el programa Prolee o como proyecto de nivelación y estimulación de la lectura en casos puntuales que detectan que el niño necesita una ayuda pedagógica complementaria.

Respecto a la lectura recreativa, en varias escuelas se constata la preocupación por generar un tiempo y un espacio de lectura por placer, lo que se refleja en variadas actividades: la hora del cuento, la hora de lectura libre, el café literario, la lectura en voz alta a los alumnos sin que la lectura lleve necesariamente unida una actividad y la participación de padres o familiares en animación a la lectura, entre otras.

Se reconocen como muy importantes estas actividades que realizan los docentes. Y acá corresponde decir que también la realizan profesionales bibliotecólogos cuando existe una biblioteca escolar bien instalada, como sucede en varios centros educativos privados.

Se deja constancia de que en tres escuelas, de las que han trabajado en forma persistente con la lectura, sus directoras concluyen que la lectura ha mejorado notablemente.

¿Qué se hace en la escuela para promover el hábito de lectura?

Como se ha dicho, los docentes desarrollan diversas actividades para promover el hábito de lectura y son frecuentes la lectura en voz alta de cuentos por capítulos, el café literario, la invitación a escritores, la narración de niños a otros niños, pero hay algo que falta: el *espacio* y el *tiempo* para la lectura individual de los niños, ya que, al igual que los adultos, necesitan oportunidades para encontrar *por sí mismos* los libros que responderán a sus necesidades, lo que se logra probando con muchos libros, con un tiempo para hojear que les permita familiarizarse con diferentes materiales y formatos. Y esa posibilidad está retaceada, ya que no hay variedad de libros y los que existen no siempre están al alcance de la mano, además de que en la mayoría de los casos no se prestan a domicilio.

8. CONCLUSIONES

Esta investigación confirma los resultados de las investigaciones realizadas en los proyectos de investigación del final de carrera en Bibliotecología, en el sentido de que las bibliotecas de escuelas públicas funcionan de manera precaria e insatisfactoria, dado que realizan acciones discontinuadas en el tiempo y dependen mucho de la valoración que hagan los directores y los docentes.

La realidad refleja múltiples carencias, producto de la falta de una definición política. El funcionamiento de las bibliotecas en las escuelas depende de las acciones de la propia escuela.

Las bibliotecas visitadas son subutilizadas, ni siquiera ofrecen el servicio de préstamo —salvo en cinco casos— ni cumplen con las funciones básicas de una biblioteca escolar: apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, animar a la lectura y alfabetizar en información.

La ausencia de una biblioteca con las condiciones básicas provoca aspectos negativos, tales como:

- El aumento en los niveles de exclusión de aquellos niños que no tienen la posibilidad de acceder a materiales de lectura de calidad fuera de la escuela.
- Impide multiplicar y diversificar las prácticas de lectura, escritura y acceso a la información.
- Niega a los niños la oportunidad de tener experiencias de lectura individual o colectiva espontáneas, independientes de las prácticas curriculares.

Las bibliotecas de las ETC no funcionan según las pautas internacionales establecidas para integrarse realmente a la propuesta educativa, ya sea porque se utilizan solo a través de un cronograma —tienen contacto con la biblioteca solo una vez por semana, entre treinta y sesenta minutos—; o porque no tienen espacio físico; o porque la colección es mínima y no se repone —por esto no se presta a domicilio—; o porque no tienen tiempo para la atención.

El espacio físico para la biblioteca en las escuelas públicas es una de las grandes carencias de nuestro país. Si es necesario un salón de clase para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, también lo es el espacio de la biblioteca para desarrollar el proceso de formación de lectores autónomos. En Uruguay, en la planificación de edificios para ETC no se prevé un espacio para la biblioteca. Los locales visitados

tienen un área de entre 20 m² y 25 m², esto es la mitad del espacio mínimo que proponen los estándares para bibliotecas escolares en los otros países de la región.

Respecto a las colecciones, se observa que no son suficientes en cantidad ni calidad ni variedad. Y en este rubro tampoco se cumplen los estándares internacionales que proponen una colección básica de 2500 libros, entre cuatro y diez libros por alumno. No existe presupuesto para actualizar las colecciones.

Al no contar con personal calificado destinado exclusivamente a la biblioteca no existe un programa de apoyo al currículo, ni actividades de alfabetización en información, ni de mediación a la lectura, planteadas de forma sistemática y con una planificación previa. Con esta investigación se confirma lo planteado por Cassia Furtado (2004) respecto a que las acciones fragmentadas en el desarrollo de las bibliotecas escolares no provocan resultados satisfactorios y una de las causas es el hecho de que las bibliotecas estén a cargo de personas no preparadas para la función.

Las bibliotecas de las escuelas públicas no ofrecen un servicio esencial para lograr niños lectores, como es el préstamo a domicilio. Se aducen razones de falta de tiempo en algunos casos, y de miedo a que los libros se rompan y no puedan reponerlos, en otros.

En varias escuelas, consciente o inconscientemente, se da un doble mensaje: se dice que los niños tienen que leer, pero los libros están en muebles bajo llave o no se prestan a domicilio.

Investigaciones realizadas en países de larga tradición en el uso de bibliotecas, respecto a la influencia de las bibliotecas escolares en la mejora del logro académico, evidencian y refuerzan la premisa de que la disponibilidad de material de lectura es una condición necesaria, pero no suficiente para formar lectores y promover el aprendizaje en la escuela. Es necesario acceder a los libros y la información en diversidad de soportes, que generan oportunidades mejores de aprender. Para que la biblioteca escolar contribuya o aporte al mejor resultado educativo de los alumnos, se requiere la *existencia simultánea del espacio, la colección, los servicios, el personal y un presupuesto de mantenimiento*; solo así pueden incidir de manera efectiva sobre el aprendizaje de los alumnos.

Ha quedado demostrado lo planteado por las investigaciones y las normas identificadas en el marco teórico: para que una biblioteca cumpla su rol de apoyo al proceso educativo se requiere la existencia simultánea de espacio físico exclusivo,

colección adecuada, personal calificado y presupuesto para instalación y mantenimiento. En nuestro país no están dadas estas condiciones y, a mi entender, esa es la razón de que la biblioteca no se integra a la propuesta educativa.

Refuerza esta creencia los avances logrados en Argentina, Brasil y Chile respecto a las bibliotecas escolares, en los que los gobiernos han establecido políticas de apoyo que se traducen en asignación de presupuesto, adquisición de colecciones, contratación de personal, capacitación, etcétera.

Se espera que estos resultados sensibilicen a las autoridades de la educación primaria, respecto a la importancia de una definición política para el desarrollo de las bibliotecas escolares, como ya lo han hecho nuestros países vecinos.

En perspectiva de desarrollos futuros, esta investigación ofrece insumos para continuar la línea de investigación sobre bibliotecas escolares. Se identifican como áreas a profundizar:

- a) la elaboración de estándares nacionales a partir del análisis de la realidad tanto a nivel público como privado para utilizar como directrices o parámetros a la hora de la instalación de bibliotecas escolares;
- b) estudio de viabilidad para la creación de posibles cursos de especialización en bibliotecas escolares dirigidos a docentes y bibliotecólogos.
- c) estudios en profundidad sobre prácticas de lectura de docentes y alumnos;
- d) y desde un enfoque más teórico, el estudio y aplicación de la metodología EBLIP (evidencia basada en la práctica profesional), en colegios privados que cuentan con bibliotecas bien organizadas, para la identificación de buenas prácticas y del impacto de la biblioteca en el aprendizaje.

Por último, esta investigación pretende brindar un aporte para generar espacios de diálogo entre los bibliotecólogos y los docentes, respecto al lugar que ocupa y al que debería ocupar la biblioteca escolar en cada centro educativo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLA, Andrea; CABRERA, Gabriela; RODRÍGUEZ, Sylvia; TROPANO, Lorena. *Bibliotecas escolares en las escuelas públicas del Uruguay: análisis retrospectivo desde José Pedro Varela y diagnóstico de la situación actual*. Montevideo: EUBCA, 2003. Proyecto de investigación de grado.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (URUGUAY). *La educación uruguaya: situación y perspectivas II*. Montevideo: ANEP, 1999.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (URUGUAY). CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN). *Acta 90 de Tiempo Completo*. Montevideo: ANEP, 1998.
[consultado 3 setiembre 2014]. Disponible en: files.maestrosenred.webnode.es/200000028-78c3079bcd/ACTA%2090.doc
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (URUGUAY). CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP, 1997.
[consultado 3 setiembre 2014]. Disponible en:
<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/tiempocompleto/pptc.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (URUGUAY). Proyecto de apoyo a la escuela pública uruguaya (MECAEP). *Evaluación nacional de aprendizajes en lenguaje y matemática, 6.^{to} año de enseñanza primaria. Resultado en escuelas de tiempo completo y escuelas de áreas integradas*. Montevideo: ANEP – MECAEP, 2002. (Informe n.º 2).
- ARGÜELLES, Juan Domingo. *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós, 2003.
- *Estás leyendo... ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer*. México: Ediciones B., 2011.
- BAJOUR, Cecilia. Cuando la biblioteca es un asunto de la escuela. *Pensar el libro*, ene. 2007, n.º5.
[consultado 3 setiembre 2015]. Disponible en: http://www.cerlalc.org/revista_enero/pdf/03.pdf
- BARBERO, Jesús Martín. *Los modos de leer*. Bogotá: Centro de Comunicación para América Latina, 2005 [consultado 14 abril 2015] Disponible en: <http://www.c3fes.net/docs/modosleerbarbero.pdf>
- BARDIER LEIZA, Tula. *Escuelas de tiempo completo: parte de una real solución educativa*. Montevideo: Grupo V Magro, 2011.
- BARÓ, Mónica, MAÑÀ, Teresa. Bibliotecas escolares: ¿un valor en alza? *El profesional de la información*, mar.-abr. 2013, vol. 22, n.º 2, pp.106-112.
- —Inmaculada. *Estudio de campo de las bibliotecas escolares en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.
- BAVOSI, Ana María. Leer o no leer: ¿a quién le importa? En: *La onda digital*, 25 abril, 2006.
- BIBLIOTECA PEDAGÓGICA CENTRAL. Diagnóstico de las bibliotecas escolares. Montevideo: ANEP, 1985.
- BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMACAO. GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento. Parâmetros para bibliotecas escolares*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

- CAMPELLO, Bernadete SANTOS. A biblioteca faz diferença! Reunindo evidências sobre a influência da biblioteca na aprendizagem dos alunos. *CRB-6 Informa. Belo Horizonte*, jan.-jul. 2009, vol. 2, n.º 1, pp. 8-10.
- A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. 5.º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2003, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003. [consultado 3 abril 2015]. Disponible en: http://www.eci.ufmg.br/gebe/?Publica%E7%F5es:Artigos_e_trabalhos_em_eventos
- CALDEIRA, Paulo DA TERRA; ALVARENGA, Maura; SOARES, Laura VALLADARES DE OLIVEIRA. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? *Biblioteca escolar em revista, Ribeirão Preto*, 2012, vol. 1, n.º 1, pp. 1-29. [consultado 6 octubre 2015]. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106555>
- CAMPELLO, Bernadete SANTOS y otros. Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração. *Informação & Sociedade*, mayo-ago. 2011, vol. 21, n.º 2, pp. 105-120.
- CASTRILLÓN, Silvia, VAN PATTEN DE OCAMPO, Elia María. *Modelo flexible para un sistema nacional de bibliotecas escolares*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, 1982.
- CERLALC. UNESCO. *Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica*. Bogotá: CERLALC, 2007.
- CHAMBERS, AIDEN. *El ambiente de la lectura*. México: FCE, 2007.
- CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean. *La lectura de un siglo a otro: discursos sobre la lectura (1908-2000)*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- CHARTIER, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Estándares para bibliotecas escolares CRA: unidad de currículo y evaluación*. Santiago de Chile: Mineduc, 2011 [consultado 16 diciembre 2013]. Disponible en: www.bibliotecasCRA.cl@minieduc.cl
- COPPOLA, Claudinei; CASTRO, Cláudio Marcondes. Bibliotecas escolares no ensino fundamental: caminhos para a implantação. *Biblionline, João Pessoa*, 2012, vol. 8, n.º 2, pp. 3-15. [consultado 18 noviembre 2015]. Disponible en: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/12284>
- CORONAS, Mariano. *Bibliotecas escolares: currículo y hábitos lectores*, pp. 25-65. En: SÁNCHEZ-GARCÍA, Sandra (coord.), YUBERO, Santiago (coord.). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2015.
- CÔRTE, Adelaide RAMOS E; BANDEIRA, Suelena PINTO. *Biblioteca escolar*. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.
- D'ANGELO DE SANZ, Elena; IGLESIAS, Susana. *Proyecto de instalación de los centros de recursos para el aprendizaje*. Montevideo: CEP, 1987.
- DAVIES, Ruth Ann. *La biblioteca escolar: propulsora de la educación*. Buenos Aires: Bowker Editores Argentina, 1974.

- DUARTE, Emeide NÓBREGA; RAMALHO, Wilza DA COSTA; BRITO, Gilvanildo FERNANDES DE; SILVA, Maria Solange PEREIRA DA. *Bibliotecas escolares no Município de João Pessoa-PB: diagnóstico*. 1997.
- FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, Lucília Maria SOUSA. Nas tramas do discurso: sentidos sobre biblioteca, lectura e pesquisa escolar. *Biblios*, n. 46, 2012. Disponible en: <http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/28/92>
- FURTADO, Cássia. *A biblioteca escolar brasileira no sistema educacional da sociedade da informação*. Belo Horizonte: EB/UFMG, [2004]. Seminario promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 3, [2004], Belo Horizonte.
- GALLER, Anne. La biblioteca escolar en el siglo XXI. En: *Educación y biblioteca*. n.º 104, 1999. pp. 24-32.
- GARCÍA GUERRERO, José. *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía, 2012.
- GARCIA-QUISMONDO, Miguel; CUEVAS CERVERÓ, Aurora. Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España. *Ciencia da informação*, vol. 36, n.º 1, pp. 54-68, jan.-abr. 2007.
- KOLEAS, Mabel. *Una introducción al rol de la biblioteca en la educación del siglo XXI: Del Jardín a la Terciaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- IFLA. *School library guidelines*. 2nd. revised edition, 2015. [consultado 14 de mayo 2016]. Disponible en: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>
- IFLA/UNESCO. *Directrices IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares*. 2002. [consultado 21 febrero 2014]. Disponible en: www.ifla.org
- *Manifiesto de la UNESCO/IFLA sobre bibliotecas escolares*. 1999 [consultado 21 febrero 2014]. Disponible en: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html
- LEÓN, Grisell DE; FERNÁNDEZ, Myriam; NOGUÉS, Rosario; NORMEY, Adriana. *Reestructura organizativa y creación de centros locales del proyecto de Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) en el marco de las escuelas públicas del Departamento de Montevideo*. Montevideo: EUBCA, 1996. Proyecto de investigación de grado.
- LÓPEZ, ALDANA. *Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de nivel inicial en los centros educativos complementarios*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012. Tesis de maestría. [consultado 20 abril 2016]. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>
- MARTÍNEZ LAWLOR, Ana María; SALGADO, Enrique. *Situación de las bibliotecas escolares en las escuelas públicas de tiempo completo en el Uruguay: proyecto de investigación para optar al grado de Licenciatura en Bibliotecología*. Montevideo: EUBCA, 2012.
- MAYRINK, Paulo TARCÍSIO. *A biblioteca escolar brasileira: da caracterização teórico-administrativa ao estabelecimento de diretrizes e padrões para sua organização e planejamento*. 1991. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, 1991.

- MARTINIS, Pablo. Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En: MARTINIS, Pablo, REDONDO Patricia (comps.). *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial, 2006, pp. 13-31. [consultado 21 febrero 2016]. Disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/martins_uno.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Uruguay; OEA. *Educación, aprendizaje y cambio. El rol de las bibliotecas y centros de recursos*. Montevideo: MEC, 1996.
- *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria 2010-2014*. Montevideo: MEC, 2010.
- *Plan Nacional de Lectura: fundamentos y acciones*. Montevideo: MEC, 2007.
- MONTES, Graciela. *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006. Consultado 26 mayo 2016. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1>
- PARDO RODRÍGUEZ, LUIS ERNESTO, GUTIÉRREZ, ROCÍO. Perspectivas historiográficas de las prácticas de lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 2011, vol. 34, no. 2, pp.221-232.
- PATTE, Geneviève. *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. Trad. de Rafael Segovia. México: FCE, 2008.
- PERÚ. BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ. CENTRO COORDINADOR DE LA RED DE BIBLIOTECAS EDUCATIVAS Y ESPECIALIZADAS. *Normas para bibliotecas escolares*. Lima: Bnp, 2005.
- PIERUCCINI, Ivete. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em educação*. Tese, doutorado em ciencia da informação e documentação. São Paulo: UNESP, Escola de Comunicação e Artes, 2004. [consultado 23 diciembre 2013]. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa M. La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación bibliotecológica*, mayo-ago. 2015, vol. 29, n.º 66, pp. 7-14.
- RAMÍREZ LEYVA, Elsa M. ¿Qué es leer? ¿qué es la lectura?. *Investigación bibliotecológica*, ene.-abr. 2009, vol. 23, n.º 47, pp. 161-188.
- ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. *Educacao e Pesquisa, Sao Paulo, jan.-jun. 2001, vol. 27, nº 1, pp. 11-26* [consultado 22 feb. 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf>
- SANTOS, RAQUEL DA SILVA, BATISTA, CARLA ERLER MATTOS. Em defesa da biblioteca escolar: a prática baseada em evidencias. *Biblioteca escolar em revista, Ribeirão Preto*, 2016, v.4, no. 2, pp. 14-32. [consultado 22 abr. 2016]. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/108048>
- TODD, Ross J. School librarianship and evidence based practice: progress, perspectives and challenges. *Evidence Based Library and Information Practice* 2009, vol. 4, n.º 2, pp. 78-96. [consultado 24 feb. 2016]. Disponible en: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/4637/5318>
- UNE- ISO 5127:2010. Información y documentación. Vocabulario. Iso, 2010.

URUGUAY. *Ley 18437. Ley Nacional de Educación*. 2008. [consultado 14 diciembre 2015]. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

WILLIAMS, Dorothy; WAVELL, Caroline; MORRISON, Katie. (2013). *Impact of School Libraries on Learning. Critical review of published evidence to inform the Scottish education community*. Robert Gordon University Institute for Management, Governance & Society , 2013. [consultado 23 marzo 2016]. Disponible en: http://www.scottishlibraries.org/storage/sectors/schools/SLIC_RGU_Impact_of_School_Libraries_2013.pdf

YUBERO, Santiago. Lectura, bibliotecas y espacios lectores, pp. 9-24. En: SÁNCHEZ-GARCÍA, Sandra (coord.); YUBERO, Santiago (coord.). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2015.

10. BIBLIOGRAFÍA

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (URUGUAY). *Panorama de la educación en el Uruguay: Una década de transformaciones. 1992-2004*. Montevideo: ANEP, 2005.

— CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014*. Montevideo: ANEP-CEIP, 2010.

— — *Circular n.º 1179. 24 de mayo de 1994*. Montevideo: ANEP [s.f.].

— — MECAEP. *Estudio de factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: UNRE – ANEP/BIRF - Proyecto MECAEP, 1999.

— — CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN). *Síntesis de las principales políticas del quinquenio 2005-2009. Documento de trabajo para la transición*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2010.

— — Proyecto de apoyo a la escuela pública uruguaya (MECAEP). *Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria. Estudio de las competencias lingüísticas y matemáticas. Evaluación nacional en el primer nivel de la escolaridad inicial 5, 1.ª y 2.ª año*. Montevideo: ANEP-MECAEP, 2000. (Informe n.º 1).

— — *Proyecto de apoyo a la escuela pública uruguaya (MECAEP). Estudio de factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: UNRE- ANEP/BIRF-MECAEP, 1999.

— — *Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay. Proyecto de apoyo a la escuela pública uruguaya*. Banco Mundial de Reconstrucción y Fomento. Montevideo: ANEP, 2010.

BARNES ANCO, Perla Noemí. La biblioteca escolar como recurso central del aprendizaje: Propuesta en el centro educativo. *Anales de documentación*, 2002, n.º 5. [consultado 21 diciembre 2014]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2241/2231>

BERNAL, Francisco-José. Incomprensible marginación educativa de la biblioteca. *Educación y biblioteca*, vol. 1, 1989, pp. 4-5

- BIALE DE BERGARA, Silvia Mercedes; NEUBERT, Juan Carlos. *La biblioteca escolar en la gestión educativa*. Tesis de Licenciatura en Gestión Educativa, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades Teresa de Ávila, Argentina, 2005. [consultado 21 febrero 2015]. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/biblioteca-escolar-gestion-educativa.pdf>
- BUZZETTI, Irupe. Las bibliotecas son el lugar donde leer: un porqué, no un para qué. *Quehacer educativo*. 2009, vol. 97. (Ponencia ante la II Reunión Iberoamericana de Bibliotecas Escolares de CERLAC).
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN / CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA (ARGENTINA). *Normas para la biblioteca escolar*. Centro de documentación e información educativa. Dirección Provincial de Planeamiento. 2009. [consultado 2 noviembre 2013]. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cendie/bibliotecarios/resolucion_2245-09.pdf
- FURST GONÇALVES, Vera Lucía, et. al. *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: Parâmetros para bibliotecas escolares*. 2010. [consultado 21 febrero 2014]. Disponible en: www.cfb.org.br/projetos.php
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio. Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década. *Anuario ThinkEPI* 2010, p. 94-99.
- Unir educación y bibliotecas: la evolución de un reto permanente. *El profesional de la información*, marzo-abril 2013, vol. 22, n° 2, pp. 101-105.
- GUTIÉRREZ VALENCIA, Ariel. El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de documentación*, 2009, n.º 12, pp. 53-67.. [consultado 21 diciembre 2014]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/635/63511932003.pdf>
- MIRET, Inés; BARÓ, Mónica; MAÑÁ, Teresa; VELLOSILO, Inmaculada; MONTERO, Ignacio. *Bibliotecas escolares «entre comillas». Estudio de casos: buenas prácticas en la integración de la biblioteca en los centros educativos* Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2010. [consultado 21 febrero 2014]. Disponible en: http://docentes.leer.es/files/2010/09/entre_comillas.pdf
- — — *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?. Herramienta de autoevaluación. Preguntas e indicadores para mejorar la biblioteca* Madrid: Ministerio de Educación, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2011. [consultado 21 abril 2015]. Disponible en: http://www-lecturalab.org/uploads/website/docs/2684-2-Bibliotecas_escolares_entre_interrogantes.pdf
- MOREIRA, Juliana ALVES; DUARTE, Adriana BOGLIOLO SIRIHAL. Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitor. *Biblioteca escolar em revista, Ribeirao Preto*, 2014, v. 2, n° 2, pp. 27-44.
- NASCIMENTO, Denise MORADO; MARTELETO, Regina Maria. A informacao construída nos meandros dos conceitos da teoria social de Pierre Bordieu. *DataGramaZero*, oct. 2004, vol. 5, n.º 5. [consultado 21 agosto 2015]. Disponible en: http://www.arq.ufmg.br/praxis/textos/morado_info.pdf
- PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andrea. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica*. [consultado 19 abril 2015]. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>

PREVIALE, Silvio; MARENALES, Emilio. *La Administración de la educación y el sistema educativo uruguayo*. Montevideo: Rosgal, 2005.

RAMÍREZ LLORENS, FERNANDO. Dinámicas institucionales y oportunidades educativas en las escuelas de tiempo completo. En: Mides. *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales*. Montevideo: Mides, 2012, pp. 85-99.

RAVERA, Rocío; SCHIAVO, Leticia. Animación a la lectura en el área infantil: el rol del bibliotecólogo. Montevideo: EUBCA, 1998. Proyecto de investigación de grado (PB 23).

TEJADA, Álvaro. Lectura y bibliotecas escolares en el Perú: reflexiones y experiencias desde el sur del país. *Biblios*, ene.-mar. 2006, vol. 7, n.º 23 [consultado 8 octubre 2015]. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/7397/>

11. ANEXOS

Anexo 1: Lista de escuelas visitadas

Departamento	Número	Nombre de la escuela	Director
Artigas	20	s/nombre	Estela Vique
Artigas	73	Paul Harris	Juan Carlos Texeira
Artigas	56	Eladio Dieste	Cristina Félix
Canelones	291	s/nombre	Mariela Castillo
Canelones	117	Treinta y Tres Orientales	Gustavo Consentino
Colonia	126	Guillermo Tell	Raquel Díaz
Lavalleja	4	Guillermina Diago de Pintos	Teresita Miravalles
Maldonado	21	Juan Zorrilla de San Martín	Zulma Peña
Maldonado	69	s/nombre	Rossana Sención
Montevideo	4	Artigas	María del Carmen Alba
Montevideo	16	Suecia	Paulina Guidali
Montevideo	113	Zelmar Michelini	Mónica Martínez
Montevideo	175	Cte. Pedro Campbell	Ana Cecilia Díaz
Paysandú	58	s/nombre	Selva Firpo
Salto	1	Artigas	María Elena Arrestia
Salto	114	s/nombre	Rosa Pisacco
Tacuarembó	13	s/nombre	Rosana Landó

Anexo 2: Guía de preguntas para las entrevistas

Guía para entrevistar a los directores

- a) Datos de la escuela: nombre; dirección; barrio; teléfono; dirección de correo electrónico; cantidad de alumnos, y año a partir del cual comenzó a funcionar como ETC.
- b) Datos del director (nombre, sexo, edad, año de graduación y escalafón).
- c) ¿Desde qué año cumple funciones como director de esta institución?
- d) ¿Cuáles son las actividades que se desarrollan en la extensión del tiempo pedagógico?
- e) ¿Alguna de estas actividades se relaciona con la lectura o la biblioteca?
- f) ¿Qué se hace en la escuela para promover el hábito de lectura?
- g) ¿Cuál es su opinión respecto al funcionamiento de la biblioteca?
- h) Si responde que el funcionamiento es regular, ¿qué faltaría para que funcione bien?
- i) ¿Cuáles son las funciones de una biblioteca escolar?

Guía para entrevistar a los encargados de la biblioteca

- a) ¿Desde cuándo es responsable de la biblioteca?
- b) ¿En qué horario funciona la biblioteca?; ¿cuántas horas semanales está abierta ?
- c) ¿Cuántas personas colaboran?; ¿de qué manera?; ¿cuánto tiempo dedican?
- d) ¿Qué actividades se organizan? Comente tres de las realizadas en el último año.
- e) ¿Cuáles de esas actividades son de animación a la lectura?
- f) ¿Cómo se maneja con la búsqueda de información?
- g) ¿Participan los docentes o solo el encargado de la biblioteca con los alumnos?
- h) ¿Se brinda el servicio de préstamo en sala y a domicilio? Si la respuesta es negativa, ¿cuál es el motivo? Pero si es positiva, ¿cuál es el plazo y la cantidad de préstamos por cada vez?¿Lleva estadísticas de los préstamos?; ¿cuál es la cifra?
- i) ¿Cómo se distribuye a grandes rasgos la colección?; ¿cuánto hay de lectura informativa?; ¿de obras de referencia?; ¿recreativa o de juegos?;¿audiovisuales?
- j) ¿Qué tipo de libros es el más consultado, ¿textos?; ¿referencia?; ¿ficción?; ¿no ficción?
- k) ¿Colaboran los padres o los alumnos con el funcionamiento de la biblioteca?
- l) ¿Considera que la biblioteca funciona adecuadamente? Si no, ¿qué le faltaría?
- m) En el trabajo que realiza la biblioteca, ¿cuáles son los aspectos en los que consigue resultados satisfactorios?

Guía para los maestros

- a) Cuando le surgen dudas acerca de un contenido curricular, ¿qué fuente de consulta utiliza?
- b) ¿Hace uso de la biblioteca?; ¿cómo?
- c) ¿Considera que la biblioteca está completa? Si responde que no, ¿qué le haría falta?
- d) ¿Qué aspectos destaca de la biblioteca?

- e) ¿Promueve entre los alumnos la búsqueda de información? ¿de qué manera? Describa un ejemplo.
- j) ¿Qué valor le da usted a la biblioteca, ahora que están las *ceibalitas*?

Anexo 3: Acta 90 de Tiempo Completo

ACTA 90 DE TIEMPO COMPLETO

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo 24 de diciembre de 1998

Acta N° 90

Res. 21

VISTO: Que la Administración Nacional de Educación Pública, en su Programa Quinquenal se propuso como uno de los objetivos a alcanzar «atender al 12% de los alumnos de Educación Primaria Común Urbana a través de la modalidad de Escuela de Tiempo Completo» en virtud de que «las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar generan la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple (4 horas diarias), no sólo en términos de la extensión horaria sino también en cuanto al modelo pedagógico e Institucional de la escuela».

RESULTANDO: 1) Que existen en la actualidad 59 Escuelas de Tiempo Completo que fueron siendo creadas paulatinamente por el Consejo de Educación Primaria desde el año 1990, en la mayor parte de los casos a partir de escuelas existentes, de turno simple, rurales o al aire libre.

2) Que todos los diagnósticos realizados han sido coincidentes en señalar la heterogeneidad de situaciones institucionales y enfoques de la labor docente en las escuelas de tiempo completo existentes y la inadecuada implementación de las mismas, la cual es el resultado de la combinación de varios factores: la diversidad de historias institucionales previas, la ausencia de un modelo institucional y pedagógico y de los apoyos imprescindibles para el trabajo en el horario adicional con que cuentan estas escuelas, la inexistencia de una supervisión especializada en este tipo de escuelas y de instancias específicas de perfeccionamiento de los maestros y directores para el trabajo en estas escuelas.

3) Que muchas de estas escuelas se encuentran aún funcionando en locales poco adecuados para la tarea docente o carecen de aulas suficientes y adecuadas como para incrementar la cantidad de alumnos atendidos.

4) Que ante la situación señalada en el resultando 2) durante los últimos dos años se llevó adelante un importante proceso de consultas y producción de documentos dirigido a la formulación de un nuevo modelo pedagógico para las Escuelas de Tiempo Completo. Este proceso incluyó la realización de una serie de Jornadas de Discusión y Consulta en las que participaron representantes de los diversos sectores del Consejo de educación Primaria: División Educación Primaria, División Planeamiento Educativo, Inspectores de Zona con antecedentes de trabajo en sectores urbanos desfavorecidos,

Departamento de Diagnóstico, Asamblea Técnico Docente, directores de escuelas de requerimiento prioritario y la totalidad de los cuerpos docentes de las Escuelas de Tiempo Completo actualmente existentes. Se contó además con los aportes de un conjunto de calificados especialistas en didáctica y en trabajo en sectores pobres. A partir de todos los aportes se elaboró un documento base para la discusión que fue sometido a los actores anteriormente mencionados, recogiendo en forma directa los puntos de vista y aportes de un total de más de 200 docentes.

5) Que, simultáneamente, la Administración Nacional de Educación Pública trabajó en la elaboración de un nuevo convenio con el Banco Mundial destinado a obtener el financiamiento necesario para la construcción y equipamiento de 200 nuevas aulas destinadas a Escuelas de Tiempo Completo, así como para las obras de infraestructura imprescindibles para completar la universalización de la Educación Inicial de 4 y 5 años. El convenio fue aprobado por el Parlamento Nacional en el marco de la Ley de Rendición de Cuentas (artículo 2do., literal A, de la Ley N° 16.996 del 28 de agosto de 1998) y firmado por el Señor Ministro de Economía y el Banco Mundial el día 6 de octubre de 1998.

CONSIDERANDO: 1) Que si bien las obras correspondientes a las nuevas Escuelas de Tiempo Completo comenzarán a ejecutarse en 1999, esta Administración considera imprescindible avanzar en la implementación del nuevo modelo pedagógico en las Escuelas de Tiempo Completo existentes.

Que a tales efectos durante el presente año se inició un proceso de actualización y perfeccionamiento de los maestros y directores de las Escuelas de Tiempo Completo existentes, a través de un Curso-Taller de 150 horas presenciales que se desarrolló en régimen de internado en distintas etapas a lo largo de todo el año, en el que participaron 160 maestros y directores (sobre un total de 565 docentes que desarrollan tareas en dichas escuelas).

Que con el mismo fin se encomendó al Consejo de Educación Primaria la creación un área de Inspección especializada en Escuelas de Tiempo Completo y la provisión mediante Concurso específico de los cargos vacantes de Maestro Director y Maestro de Aula en las escuelas existentes, lo que ha sido contemplado en las Resoluciones N° 8 y N° 9, Acta 291. adoptadas por el Desconcentrado con fecha 23 de setiembre de 1990.

Que en función de las consideraciones anteriores y de los aportes volcados por docentes y especialistas a través de las consultas realizadas y los documentos producidos, es necesario establecer un conjunto de orientaciones y criterios que formalicen la nueva propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo y adoptar una serie de decisiones que viabilicen un proceso de transformación y adecuación de las actualmente existentes.

ATENTO: a lo expuesto

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL EN ACUERDO CON EL CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUELVE: 1) Ante el alto grado de consenso existente en la sociedad uruguaya y en el Magisterio Nacional en torno a la necesidad de desarrollar la Escuela de Tiempo Completo como nuevo modelo de organización escolar para la escuela pública del futuro, la política de esta Administración es comenzar la expansión de un nuevo modelo de Escuela de Tiempo Completo priorizando a los sectores desfavorecidos de la sociedad, aunque sin limitarse a estos sectores. De esta manera se busca

contribuir a la equidad social, privilegiando en primer lugar con una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que por sus condiciones de vida se encuentran en situación más desfavorable.

2) Al igual que el resto de las escuelas públicas, las Escuelas de Tiempo Completo atenderán a los niños residentes en el radio escolar correspondiente, o a aquellos cuyos padres trabajen en dicho radio. Se deberá evitar la antigua práctica en relación a las escuelas al aire libre, de solicitar u otorgar pase de niños con dificultades de conducta a dichas escuelas.

3) Como norma general las Escuelas de Tiempo Completo atenderán diariamente a los niños desde los 4 años de edad, entre las 8.30 y las 16.00 horas -7 horas y media diarias. 37 horas y media semanales- En los casos en que las necesidades de la comunidad a la que la escuela sirve así lo determinen, ésta podrá adecuar los horarios de inicio y fin de la jornada sin que se afecte la carga horaria diaria total.

4) Los maestros de las Escuelas de Tiempo Completo tendrán una carga horaria de 40 horas semanales de labor, de las cuales 2 horas y media semanales estarán destinadas a la reunión del equipo docente de la escuela. Dicha reunión se realizará -de preferencia- los días miércoles de 16.00 a 18.30 horas y formará parte de las obligaciones funcionales de todos los maestros de la escuela.

5) En los casos en que las necesidades de las familias o de los niños lo ameriten, las Escuelas podrán establecer una franja de horario de atención complementaria de 1 hora y media diaria -de 16.00 a 17.30 horas- destinada a atender a niños cuyas familias tengan horarios de trabajo más prolongado, a ofrecer una merienda y la posibilidad de higiene a niños de situación social especialmente desfavorecida, a la nivelación de aprendizajes de los niños que presenten rezagos en relación al resto de su grupo de clase. A tales efectos cada escuela elaborará un proyecto específico en acuerdo con su Inspector, en el que se establecerá una cantidad razonable de niños a atender, las actividades a realizar y el personal a cargo de la atención de los niños. La escuela podrá disponer que hasta tres maestros de la escuela y un funcionario de servicio, que voluntariamente lo acepten, amplíen su carga horaria hasta un máximo de 40 horas sem.

6) Las Escuelas de Tiempo Completo continuarán rigiéndose por el Programa Escolar común a todas las escuelas primarias del Uruguay, pero a partir de la mayor carga horaria y de la posibilidad de un trabajo en equipo docente, cada escuela desarrollará su labor a partir de un proyecto pedagógico institucional. A través del mismo se buscará desarrollar un enfoque renovador de la enseñanza que asuma los siguientes principios rectores:

6.1. considerar a la comprensión y producción de textos escritos como ejes centrales de la enseñanza, que deben ser especialmente considerados en todas las áreas disciplinarias;

6.2. propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos por parte de los niños, la capacidad para buscar y procesar información, y para resolver situaciones problemáticas;

6.3..introducir elementos lúdicos y motivadores en las propuestas de enseñanza.

6.4..propiciar tanto los espacios de producción colectiva de los niños en pequeños grupos, como los tiempos de trabajo individual autónomo;

6.5. establecer con claridad los niveles de conocimiento y competencia que se espera alcancen los niños, para lo cual los maestros deberán realizar evaluaciones frecuentes y estimular en los alumnos

autoevaluaciones. de carácter formativo. que permitan intervenciones docentes para mejorar y consolidar los aprendizajes;

6.6. brindar un entorno organizado, con normas explícitas y consensuadas que ofrezcan un encuadre claro, ordenado, previsible, benevolente y continente, que le ofrezca al niño una experiencia de vida diferente que lo marque significativamente tanto a nivel del conocimiento como del desarrollo afectivo y que le ofrezca oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo.

7) El tiempo educativo adicional disponible en las Escuelas de Tiempo Completo permitirá enriquecer su propuesta curricular con las siguientes instancias formativas:

7.1. **La hora de juegos.** Al menos tres veces por semana se destinará un periodo de 15' a la realización de distinto tipo de juegos organizados -juegos simbólicos, de construcciones, de mesa, cooperativos, etc.-.El juego es un proceso rico y complejo que proporciona a los niños oportunidades para conocer el mundo que les rodea, para aprender sus propios límites, para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónomos, para el desarrollo del lenguaje, para el aprendizaje de reglas y normas de trabajo en grupo, para el desarrollo de distintas habilidades psicomotrices y cognitivas, incluyendo la memoria y el razonamiento. La Hora de Juegos será un espacio intencionalmente organizado por el equipo docente de acuerdo a las características y necesidades de cada tramo de edades. Podrá desarrollarse en cada grupo clase por separado o trabajando en forma conjunta más de un grupo clase. El tiempo inmediatamente posterior al almuerzo puede ser el momento más propicio para esta actividad.

7.2. **Talleres.** En el horario de la tarde se establecerá un módulo diario de 120' de duración que se destinará al trabajo en Talleres de Proyectos. El objetivo principal de los mismos es que los niños participen de una experiencia de trabajo en proyectos, desde su concepción y formulación, hasta su evaluación. Cada tipo de actividad implicará un periodo de concepción y planificación, un período de implementación y un período de evaluación y cierre de la actividad. Uno de los elementos formativos principales será que cada Taller culminará con una producción que el niño podrá sentir como fruto de su trabajo y exponer al resto de la escuela y a las familias. Se buscará de este modo desarrollar un conjunto de competencias relacionadas con la disciplina de trabajo, la motivación de logro y emprendimiento, el trabajo en equipo y la creatividad. Por otra parte, el espacio de los Talleres será una instancia privilegiada para a) el aprovechamiento de saberes de los padres y la comunidad; b) la realización de actividades de extensión cultural a la comunidad, incluyendo la realización de muestras abiertas a las familias con las producciones de los Talleres; c) la actualización de conocimientos y competencias específicas del Programa Escolar -como la escritura, el cálculo, la resolución de problemas, etc.- en un contexto diferente; d) la realización de visitas que amplíen el horizonte cultural de los niños, a lugares tales como una exposición plástica, cine o teatro, museos, empresas, centros de investigación, organismos estatales.

7.3. **Educación Física y Deportes.** Cada grupo tendrá como mínimo una hora y media semanal de Educación Física y Deportes. A los efectos de evitar la interferencia que el tiempo de la Educación Física genera en la actividad escolar inmediatamente posterior - por la agitación y cansancio que supone-, con los alumnos mayores la misma se desarrollará un día a la semana durante el segundo

módulo de la mañana, es decir inmediatamente antes del período almuerzo. Con los niños de Educación Inicial, 1° y 2° años, la Educación Física se realizará en dos periodos de 45 por semana. El Profesor de Educación Física colaborará además con la organización de actividades recreativas al aire libre durante los recreos y participará en la reunión semanal del equipo docente cuando sea necesario.

7.4. Una instancia semanal de Evaluación de la Convivencia Grupal. Cada grupo de clase contará con una instancia regular de al menos 45' semanales, específicamente, destinada al tratamiento de conflictos y problemas propios de la convivencia cotidiana. Esta será una instancia propicia para el aprendizaje de normas de convivencia, para la verbalización de los afectos y conflictos, para el desarrollo de valores de solidaridad, tolerancia y respeto por el otro. Asimismo, será un tiempo en el que los niños podrán tomar iniciativa para la organización de actividades de mejora de la escuela y el aula. Será un espacio de participación que podrá tener un ámbito mayor a nivel de la escuela a través de un Consejo de Delegados de los grupos que se reúna periódicamente con el equipo docente para llevar adelante diverso tipo de iniciativas y proyectos.

7.5. Una instancia regular de Evaluación Formativa de Aprendizajes. Semanal o quincenalmente se destinará al menos la mitad de uno de los módulos de la mañana para la realización de actividades de evaluación formativa y autoevaluación de los conocimientos y competencias sobre los que se está trabajando, de modo que el maestro pueda identificar tempranamente insuficiencias y rezagos en el aprendizaje de los niños. Esta evaluación tendrá carácter formativo y tendrá como propósito realizar un seguimiento permanente de los procesos de aprendizaje de los niños.

7.6. Una instancia regular de Apoyo personalizado y profundización de aprendizajes. Cada escuela instrumentará del modo que considere más adecuado un espacio de trabajo semanal destinado a la atención personalizada de los niños que presenten rezagos o insuficiencias en la adquisición de los aprendizajes fundamentales sobre los que se esté trabajando. De este modo se buscará evitar la acumulación de insuficiencias en el aprendizaje de algunos niños, buscando caminos alternativos a través del apoyo personalizado.

8) Como norma general durante las mañanas cada maestro trabajará con su grupo de alumnos en dos módulos horarios de 90' separados por un recreo de 15'. La actividad durante las mañanas estará focalizada en los objetivos, contenidos y lineamientos técnicos que el Programa Escolar vigente establece para todos las escuelas comunes del país.

9) Durante el horario de la tarde, especialmente para la realización de los Talleres, se buscará modificar el esquema organizativo de la escuela. A los efectos de evitar la rutina y el desgaste que supone el hecho de que durante todo el tiempo niños trabajen en el mismo grupo clase y con el mismo maestro, en el espacio de Talleres de Proyectos se buscará organizar las actividades a través de la conformación de grupos de niños de diferentes clases, por nivel - educación inicial; 1° y 2° años; 3° y 4° años; 5° y 6° años-. Esta modalidad de trabajo integrado contribuirá a generar un mayor sentimiento de pertenencia a la escuela e identidad institucional. Por otra parte, la organización de las actividades de Taller será un espacio privilegiado para la contextualización de la currícula a partir de un proyecto pedagógico institucional. En cada escuela la Dirección, en acuerdo con el equipo docente, organizará

cada año los espacios de Taller y establecerá la distribución de los maestros a cargo de cada tipo de Taller, del mismo modo que se distribuye la asignación de grupos de clase.

10) La Administración Nacional de Educación Pública ofrecerá a las Escuelas apoyos para la realización de Talleres en las siguientes áreas:

10.1. **Taller de Expresión**, que incluirá actividades tales como la pintura de un mural artístico en la escuela; la preparación y realización de una obra de teatro, títeres o danza; el aprendizaje de un instrumento musical; la producción de obras en cerámica, pintura o manualidades. etc.;

10.2. **Taller de Lectura, Escritura e Informática**, que incluirá momentos de lectura Individual o colectiva con los materiales de la biblioteca escolar, la producción de un periódico escolar, el trabajo en torno a la producción y reescritura de textos de carácter narrativo y/o argumentativo, el aprendizaje del manejo del procesador de textos en la computadora, el análisis de informes u otras producciones escritas que los niños realicen como parte de sus labores escolares, etc.;

10.3. **Taller de Ciencias Experimentales**, que incluirá proyectos de investigación y producción en el área de las ciencias experimentales tales como la creación de una huerta orgánica, el estudio de cierto tipo de animales, la construcción de una maqueta del sistema solar, un proyecto de investigación y promoción ecológica en el barrio, el trabajo con materiales de laboratorio, el estudio del funcionamiento de ciertos aparatos o la construcción de uno, etc.:

10.4. **Taller de Ciencias Sociales**, que incluirá el análisis de las familias como organizaciones afectivas, solidarias y básicas de la sociedad; la realización de encuestas o investigaciones en la comunidad; el conocimiento de los fundamentos de la identidad nacional; visitas de estudio de una zona del país, reconstrucción de períodos o acontecimientos históricos a través de dramatizaciones, la investigación de ciertos problemas del barrio en el que viven los niños.

En las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Lenguaje e Informática, el apoyo se realizará a través de materiales de trabajo, actualización en servicio y visitas demostrativas de equipos de especialistas. Para los Talleres del área de Expresión la A.N.E.P. establecerá convenios con instituciones culturales especializadas.

11) Se establecerá un sistema de becas de trabajo por el cual Asistentes Sociales, Sociólogos, Psicólogos y otros profesionales del área social que sean recién recibidos o que estén cursando la etapa final de su carrera realicen pasantías anuales en las Escuelas de Tiempo Completo, bajo la orientación y supervisión de un equipo especializado en trabajo social. Los becarios realizarán tareas de apoyo a la labor de extensión sociocultural de la escuela, realizarán visitas a los hogares de los niños, facilitarán la coordinación con otras instituciones de la comunidad y colaborarán con el equipo docente en el encare de las temáticas relacionadas con el vínculo con las familias. Paralelamente, la ANEP contratará uno o más equipos a apoyo de las escuelas en el tratamiento de problemas sociales y familiares graves que no pueden ser abordados sin la intervención de profesionales.

12) Las Escuelas de Tiempo Completo serán supervisadas por un equipo de Inspectores especialmente preparados y seleccionados mediante Concurso que recibirán orientaciones para su labor de parte de la Inspección Nacional de Escuelas de Tiempo Completo. Este cuerpo de Inspectores zonales, además de

las actuales Escuelas de Tiempo Completo, tendrán a su cargo la supervisión de Escuelas de Contexto Social Crítico, en especial de aquellas que son candidatas a ser transformadas a dicho régimen, de modo de coordinar la orientación pedagógica y la gestión en escuelas que atienden contextos socioculturales similares. Este cuerpo de Inspectores buscará desarrollar en la práctica un nuevo modelo de supervisión. En ese sentido, los Inspectores priorizarán en su labor los siguientes aspectos:

- 12.1. la participación en las reuniones de los equipos docentes de las escuelas;
- 12.2. el asesoramiento a los equipos docentes en la elaboración del Proyecto Pedagógico Institucional;
- 12.3. la organización de encuentros de intercambio de experiencias entre escuelas y de actualización de los maestros en las diversas áreas curriculares;
- 12.4. la elaboración de materiales de apoyo y orientación a los maestros para la organización de las instancias de Evaluación de la Convivencia Grupal, Evaluación Formativa de Aprendizajes y Apoyo personalizado y profundización de aprendizajes;
- 12.5. propiciar y apoyar técnicamente la realización de una evaluación institucional anual en cada escuela;
- 12.6. realizar anualmente, en acuerdo con cada Director, la evaluación del desempeño de los Maestros, Profesores de Educación Física y becarios de Servicio Social;
- 12.7. velar porque cada Escuela cuente con los recursos y apoyos estipulados, realizando las gestiones necesarias ante los Organismos competentes cuando ello no ocurra.

13) A partir del año 1999 la provisión de cargos vacantes y cargos a crear de Inspector de Escuelas de Tiempo Completo y de Contexto Sociocultural Crítico, de Director y Maestro de Escuela de Tiempo Completo se realizará a través de Concursos específicos. El acceso a los cargos implicará el compromiso de participar en un Curso de Actualización de 150 horas durante el primer año de labor y la imposibilidad de solicitar traslado antes de tres años.

14) A los efectos de apoyar el proceso de transformación de las Escuelas de Tiempo Completo actualmente existentes se establece las siguientes disposiciones:

- 14.1. Encomendar al equipo de arquitectos del Proyecto MECAEP la elaboración de un plan de inversión en infraestructura en las escuelas existentes que lo requieran y que estén ubicadas en zonas de crecimiento poblacional. En especial, se construirán las aulas necesarias para que estas Escuelas puedan incorporar la Educación Inicial a partir de los 4 años.
- 14.2. Encomendar a la Inspección Técnica del Consejo de Educación Primaria la elaboración y elevación por la vía jerárquica correspondiente de una propuesta de escuelas que estarían en condiciones de transformarse al régimen de Tiempo Completo. El Director Nacional de Educación Pública, con el asesoramiento del Área de Planeamiento, establecerá los criterios para la selección de las escuelas que serán transformadas.
- 14.3. Encomendar a las Inspecciones Departamentales del Consejo de Educación Primaria la identificación de terrenos para la construcción de nuevas Escuelas de Tiempo Completo. Asimismo, deberán proponer los traslados de las actuales escuelas de tiempo completo, creadas frecuentemente a partir de escuelas «al aire libre», que carecen de población escolar en su entorno o que ocupan edificios inadecuados, sin posibilidades de ser restaurados y/o ampliados.

14.4. Encomendar al Proyecto MECAEP que, con los recursos aprobados en el marco del nuevo convenio con el Banco Mundial, efectúe un relevamiento de necesidades y actualice el mobiliario y equipamiento con que cuentan las escuelas de Tiempo Completo que tengan al comienzo del año escolar 1999 un mínimo de 100 alumnos.

14.5. Encomendar al Proyecto MECAEP que, a partir del equipo de formadores que tuvo a su cargo las jornadas de capacitación de Maestros en «Convivencia y Vínculo con las Familias de Contextos Desfavorables» realizadas en el marco del Programa «Todos los Niños Pueden Aprender», organice un pequeño equipo especializado en trabajo social que tendrá a su cargo la organización del sistema de pasantías de servicio social establecido en el numeral 11 de la presente Resolución, para las Escuelas de Tiempo Completo que al comienzo del año escolar 1999 tengan un mínimo de 100 alumnos, El equipo tendrá a cargo la selección de los becarios mediante llamado a aspiraciones. capacitación específica para el trabajo en Escuelas de Tiempo Completo y la orientación y supervisión de su trabajo. Los becarios serán contratado mediante contrato de obra por el lapso de un año.

14.6. Encomendar a la Gerencia de Programas Especiales que organice las bases de procedimientos para el establecimiento de convenios con instituciones culturales especializadas en actividades relacionadas con la expresión plástica y musical a los efectos de que provean asistencia a las Escuelas en la organización de Talleres en dichas áreas. Asimismo, dicho procedimiento podrá ser utilizado para establecer convenios con Instituciones que provean recursos humanos: para las actividades de Educación Física y Deportes y para la capacitación en e uso de informática.

14.7. Encomendar al Proyecto MECAEP la elaboración de materiales de apoyo y la organización de un sistema de visitas demostrativas en las Escuelas de Tiempo Completo, en relación a los Talleres de Proyectos en las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Lenguaje e Informática. Asimismo, en coordinación con el Programa FAS, deberá organizar los Cursos de Actualización en Tiempo Completo establecidos en el numeral 13 de la presente Resolución, reeditando la experiencia desarrollada durante el presente año lectivo.

Comuníquese al Consejo de Educación Primaria, a la Gerencia de Programas Especiales, al Área de Planeamiento de CODICEN y a la Unidad de Coordinación del Proyecto MECAEP.

Líbrese circular. Oportunamente, archívese.

Firman : Marta Vieira – Secretaria administrativa de CODICEN

Germán Rama – Presidente de CODICEN