

Marianela Valdivia

CELHIS/CECID - Universidad Nacional de Mar del Plata

El oficio de la palabra.

Biblioteca escolar y alfabetización inicial

RESUMEN

En el presente artículo se reflexiona acerca del rol de las bibliotecas escolares en el proceso de alfabetización inicial. Se ofrece un marco teórico desde el cual se piensan las prácticas de lectura y escritura y se focaliza en dimensiones desde las cuales es posible generar prácticas y dispositivos que coparticipen en el desarrollo curricular, de cara a los procesos de alfabetización: el desarrollo de colecciones y la lectura de literatura, la organización espacial y los registros de lectura.

Palabras clave: Alfabetización, Bibliotecas escolares, Bibliotecarios escolares, Enseñanza de la lectura.

EL OFICIO DE LA PALABRA

El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.
Roberto Juarroz

Son múltiples y extensos los desarrollos en torno a la función de la escuela moderna en lo que respecta al ingreso de las niñas y los niños a la cultura escrita. Desde los recorridos históricos como los de Anne Marie Chartier (2004), Anne Marie Chartier y Jean Hebrard (1998), Héctor Rubén Cucuzza (2012), Mirta Torres y Mirta Castedo (2012) y desde los desarrollos teóricos que parten de la investigación de Emilia Ferreiro (1982, 1998, 2001), como son los de Delia Lerner (2001) o Ana María Kaufman (2013) entre otros, los diferentes aportes no solo no pierden vigencia sino que nos convocan

a reflexionar y a seguir buscando los modos de articular teoría y práctica día a día en las aulas.

En las diversas investigaciones acerca de los discursos de la lectura en la escuela se evidencia que leer y escribir en tanto prácticas escolares oscilan desde hace mucho tiempo entre la utilidad y la moralización, por un lado, y la experiencia subjetivante, por otro. En este sentido, resulta necesario distinguir entre los enfoques en torno a la lectura y los que atienden a la lectura literaria específicamente, aunque inevitablemente se cruzan. Por su parte, Delia Lerner (2001) propone pensar en la lectura y la escritura en términos de lo real, lo posible y lo necesario:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p. 26).

En el mismo sentido, Mila Cañón y Carola Hermida (2012) afirman que la lectura, en tanto derecho que construye subjetividades, es una práctica que excede lo pedagógico: “el niño buscará no desde lo racional sino — dicen— desde su memoria de las primeras ‘experiencias estéticas’ eso que también observa que los adultos buscan, si tiene la posibilidad de observarlo o de experimentarlo. Son estas prácticas tempranas las que quedarán grabadas en su inconsciente y en su historia personal, las que lo harán lector” (p. 31).

Por otra parte, Ana María Kaufman (2013) problematiza la cuestión partiendo de la hipótesis que sostiene que el discurso social en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela se relaciona muchas veces en el primer ciclo con el desciframiento y luego con la comprensión. Este paradigma es asumido —dice ella— por los docentes, en parte, por su propia experiencia escolar. Se trata de una perspectiva cerrada y utilitaria de la lectura que genera prácticas mecánicas a corto plazo, donde los textos, incluso los literarios, son leídos de manera cerrada y unívoca dejando por fuera cualquier posibilidad de alimentar las subjetividades, de crear presencia, retomando a Juarroz y, por lo tanto, no generan lo que Larrosa define como experiencia (2003).

UN ACTO DE AMOR

Volver a hacer pie en los versos del epígrafe inicial nos convoca a dimensionar el posicionamiento político, ideológico, ético y pedagógico que implica asumir la alfabetización como derecho para niñas y niños y como responsabilidad ineludible para quienes las y los rodeamos, especialmente en la escuela. Leer y escribir, dice Ferreiro (2001), son una marca de ciudadanía y no solo una marca de sabiduría.

En este sentido, también resulta pertinente volver a Paulo Freire, quien propuso un enfoque de la alfabetización donde la lectura del mundo no sólo antecede a la lectura del código escrito, sino que también le otorga sentido y de este modo, la lectura de la palabra es la continuidad de la lectura del mundo de cada sujeto. Esto, postula Freire, carga de significado la experiencia del educando y le posibilita una lectura crítica que le permitiría reposicionarse. En el mismo sentido, Emilia Ferreiro asegura que

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en habilidades básicas. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto (2001, p. 27).

Leer el mundo para inscribirse en él (Petit, 2015), generar experiencias culturales que alimenten las capacidades metafóricas (López, 2019; Larrosa, 2003) son actos de amor, son postulados pedagógicos que deberían tener lugar también en la biblioteca escolar, como parte del espacio alfabetizador de la escuela, tanto en las propuestas propias como en las que se planifican en conjunto con las y los docentes de cada año. A continuación, se desarrollan algunas ideas que se instalan en este paradigma.

LA BIBLIOTECA, TERRITORIO QUE CREA PRESENCIA

En primer lugar, pensamos en dos cuestiones centrales que se desprenden directamente de los postulados anteriores respecto de la lectura de literatura y que se relacionan con la idea de crear presencia. Por un lado, es preciso mencionar al desarrollo de colecciones como aquel proceso

donde la determinación de criterios de selección de textos es fundante. Una colección que dialoga con la idea de que es posible ingresar a la cultura escrita a *través de una magia cognitivamente desafiante*, como indica la ya citada Ferreiro, se compone por libros que representan discursos estéticos diversos y exigentes: libros álbum, libros sin palabras, libros sin ilustraciones, libros grandes y pequeños, a todo color o en blanco y negro. Se trata de constituir un acervo que no necesariamente tranquilice a los lectores, sino que los provoque, que incluya diversas representaciones de infancia, con tensiones propias de la literatura y las complejidades del mundo de la ciencia, con densidad temática y desafíos de diferente tipo, que busque un equilibrio entre géneros literarios y discursivos, entre soportes y formatos, de manera tal de que cada lector se sienta convocado. Un desarrollo de colecciones que anticipe las necesidades de los lectores pero que no los subestime. Por otro lado, afirmamos con María Emilia López que la disponibilidad de recursos es condición necesaria pero no suficiente. Los modos de leer que emergen del enfoque en el que se encuadran las reflexiones teóricas expuestas, incluyen el respeto por las lectos personales y la generación de espacios de conversación honesta (Chambers, 2007) en los cuales se gesta una comunidad de lectoras y lectores que construyen y discuten sentidos. Una biblioteca escolar donde la lectura sea una operación transaccional y no mecánica (Dubois, 2015).

En segundo lugar, retomamos la idea de la biblioteca como territorio.¹ Según Howard, citado por Despret (2022), un territorio “se vuelve susceptible de ser explicado desde las ‘funciones’ que cumple respecto de la supervivencia de la especie” (p. 16). Desde este punto de vista, podemos pensar a la biblioteca escolar en vínculo con la función alfabetizadora de la escuela, asumiendo la tarea prevista en las normativas que la enmarcan. Se espera que desde la biblioteca escolar se coparticipe en el desarrollo del diseño curricular en contacto directo con los alumnos, privilegiando desde su competencia la tarea pedagógica de propiciar la formación de lectores autónomos (Dirección General de Cultura y Educación, 2012).

¹ Hemos desarrollado esta idea en el libro *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales*, de reciente publicación. Disponible para lectura y descarga gratuita en <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/966>

Ahora bien, volviendo a la idea de explicar el territorio desde la función alfabetizadora se propone a continuación focalizar en dos cuestiones: la biblioteca como ambiente alfabetizador y los registros de lectura.

Planificar la biblioteca como ambiente o contexto alfabetizador (Nemirovsky, 2009) implica considerar que el ingreso a la cultura escrita requiere de participar en particular de situaciones de lectura y escritura con propósitos comunicativos, tal como ocurre en el espacio social: leer para encontrar una calle, para comprar el producto correcto, para comunicarse con tal persona, para entrar a la sala correcta en el cine, por ejemplo. En este sentido, podemos prestar atención tanto a la espacialidad como a las prácticas. La organización de la biblioteca escolar, el ambiente de la lectura, como lo llama Chambers (2007) considera esta dimensión cuando, por ejemplo, diseña cartelera clara que indica diferentes cuestiones de manera ordenada: normas de uso, carteles indicativos, cartelera de novedades. Diseñar, pero también mostrar y reflexionar con las y los niñas respecto de la espacialidad genera condiciones para que los lectores se ubiquen y se desenvuelvan de manera autónoma. No se trata de invitar a las y los estudiantes una vez por semana a escuchar lo que elegimos para la ocasión, sino de que se apropien del espacio, lo que requiere disponibilidad, herramientas, dispositivos y prácticas que vayan en tal sentido. El rincón de los lectores de ciencia, los estantes donde están “los que se pueden llevar a casa”, el lugar donde buscar aquello que necesito para resolver tal o cual cuestión no necesitarían la asistencia permanente del adulto mediador, sino que podrían ser lugares reconocibles, con palabras propias que pueden leerse y escribirse y que resuelven necesidades de claro uso social.

Asimismo, es posible diseñar dispositivos para registrar las lecturas personales o colectivas, de manera pública o privada, que incluyan la copia con sentido, pero que también la superen. Sabemos, a esta altura del siglo XXI que el tradicional carnet de socio de biblioteca carece de utilidad para bibliotecarios y lectores entrenados que reciben por mail y otros medios diversos tipos de alarmas y recordatorios. Sin embargo, para quienes están en proceso de alfabetización mientras siguen creciendo como lectores, un carnet de biblioteca puede ser el primer registro personal de lecturas al tiempo que oficia de dispositivo organizador. Confeccionarlo en esta dirección, para que contenga datos útiles y reconocibles porque ellos mismos los llenaron, revisarlo con la maestra en el aula un día antes

del previsto para las devoluciones, recuperarlo a fin de año o al inicio del año siguiente para evidenciar el recorrido personal, las continuidades y los hallazgos son prácticas que redimensionan el dispositivo y lo ponen al servicio del proceso de alfabetización. El carnet puede ser también una tarjeta de presentación, jugando un papel socializador también en el aula: rotarlos para que se agenden los datos de la compañera o del compañero de banco, para que conversen acerca de sus lecturas y preferencias, para que se recomienden o produzcan recomendaciones para otros. Un paso siguiente en el registro personal puede ser la bitácora de lectura, donde además de agendar formalmente materiales y fechas, se registren marcas personales: valoraciones, palabras, autores, ilustradores, colecciones. En ella se llevan a cabo las situaciones de escritura modélicas que conducen hacia escrituras del yo, que evidencian las apropiaciones de los textos. Las bitácoras, además, pueden tener continuidad año a año, lo que las despega de las prácticas sistemáticas y evaluables del aula, las diferencia de los cuadernos de clase y las convierte en un diario personal donde queda testimonio de la construcción del camino lector (Devetach, 2009).

CONSIDERACIONES FINALES

Como se afirma en el libro *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales* (Valdivia, Cañón, Malacarne, 2022), es vital reconocer que las bibliotecas escolares son espacios donde se libran diversas disputas, donde conviven tensiones que emergen de representaciones muy disímiles, y que cada una es un territorio particular con sus modos de habitar, donde se conjugan lo íntimo y lo público, lo personal y lo colectivo y donde se dirimen los posicionamientos éticos, estéticos, políticos y epistemológicos de quienes la transitan pero, especialmente, de quienes deciden a diario y diseñan los modos de cohabitar.

Si bien el recorrido trazado no pretende ser exhaustivo y las dimensiones desde las cuales se aborda la cuestión de la biblioteca escolar en relación a la función alfabetizadora de la escuela no son excluyentes, el propósito es sostener abierta la conversación acerca de los posicionamientos y las implicancias pedagógicas y didácticas implícitas en las decisiones que promueven las prácticas escolares día a día. Promover el *oficio de la*

palabra para crear presencia implica visitar el rol de la biblioteca escolar en términos de espacio alfabetizador con el fin de dar continuidad a las prácticas áulicas, pero también para resignificar su identidad propia, con dispositivos particulares comprometidos con el ingreso de las niñas y los niños a la cultura escrita, como gesto democratizador inscripto en una pedagogía de la ternura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cañón, M. & Hermida, C. (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Novedades Educativas

Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M & Hébrard, J. (1998). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.

Cucuzza, H. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

Desprert, V. (2022). *Habitar como un pájaro*. Cactus.

Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.

Dirección General de Cultura y Educación. (s./f.). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura*. Aique.

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2006). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Kaufman, A. M. (2013). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Aique.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

López, M. E. (2019). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Lugar.

Nemirovsky, M. (2009) (coord.). La escuela: espacio alfabetizador. En *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Graò.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Torres, M. & Castedo, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

Valdivia, M. (comp.); Cañon, M. y Malacarne, R. (2022). *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales*. Universidad Nacional de Mar del Plata.