



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN

ACTIVIDAD INFORMATIVA DOCUMENTAL DEL BIBLIOTECARIO ESCOLAR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR
EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

PRESENTA
ALEJANDRO JOSÉ UNFRIED GONZÁLEZ

TUTORA PRINCIPAL
DRA. LINA ESCALONA RÍOS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA
INFORMACIÓN

COMITÉ TUTOR
DR. JUAN JOSÉ CALVA GONZÁLEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA
INFORMACIÓN

DR. FEDERICO HERNÁNDEZ PACHECO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA
INFORMACIÓN

Cd. Mx., ENERO 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mis Sinodales:

Dra. Lina Escalona Ríos, mi tutora principal.

Dr. Juan José Calva González y Dr. Federico Hernández Pacheco, mis cotutores.

Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva y Dr. Hugo Alberto Figueroa Alcántara.

Gracias a todos por sus aportes a lo largo de las diversas etapas del proceso de tesis. Por su apoyo en los momentos clave. Por conformar un equipo de trabajo y hacer posible esta investigación. Agradezco en especial a mi tutora principal por la orientación brindada, por la confianza en mi trabajo, y por hacer de mis estudios doctorales una experiencia agradable y enriquecedora; a ella mi profundo agradecimiento.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo otorgado.

Al Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado (PAEP) y a la Dra. Patricia Hernández Salazar, Coordinadora —en ese momento— del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes facilitaron la realización de una estancia en Santiago de Chile y, con ello, abrieron otra puerta más en mis estudios doctorales.

Al personal del Departamento de Consulta de la Biblioteca Central de la UNAM, y al personal de la Biblioteca del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI). Gracias a todos por sus finas atenciones.

Al Centro de Estudios Mexicanos y, en particular, a la Mtra. Verónica Cruz Rosales, por las facilidades y orientación brindadas, que tendieron un puente entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Costa Rica.

A la Universidad de Costa Rica por el apoyo brindado para mi formación académica en el exterior, y al personal de la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE) por su acompañamiento y orientación permanentes a lo largo de todo el proceso.

A la profesora Marcela Gil Calderón y al profesor Ricardo Chinchilla Arley, quienes —durante su respectiva gestión como directores de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica—, alentaron y apoyaron mi salida al exterior para culminar mi formación académica. Agradezco, además, al personal administrativo de la EBCI, y a todos los miembros de la Asamblea de Escuela que apoyaron esta iniciativa, en especial a la profesora Xinia Rojas González.

A la Pontificia Universidad Católica de Chile y, en particular, al equipo docente y a los compañeros del Diplomado en Investigación Cualitativa: Método y Práctica, que contribuyeron también en mi formación. Agradezco, especialmente, a Constanza, Eduardo, Gonzalo, Karina, y Mónica.

A los organizadores del XXXVI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información: Hacia una escuela de pensamiento Iberoamericana de Bibliotecología y Ciencias de la Información Documental, albergado por el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI), evento en el cual pude presentar parte de la investigación doctoral. En especial, agradezco a la profesora María Lourdes Flores de la Fuente y al profesor Álvaro Pérez Guzmán, del Programa de Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información de la Universidad de Costa Rica, por su tiempo dedicado a la lectura de una versión preliminar del texto presentado y por sus valiosas observaciones.

A los organizadores del evento El giro visual en bibliotecología: Diálogos entre palabra e imagen, albergado por el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI), ocasión en la cual tuve la oportunidad de esbozar una de las ideas clave de esta tesis. En especial, agradezco al Dr. Héctor Guillermo Alfaro López, del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI), su invitación a participar en el seminario Pensamiento Teórico Bibliotecológico y sus innumerables aportes a mi formación; al maestro y amigo mi profundo agradecimiento.

A Selene, Noé, Marcela, Jazmín, David, Suyin, por su maravillosa compañía cada miércoles que nos reunimos para compartir nuestros avances y dudas.

A los compañeros de Epistemología de la Bibliotecología y, en particular, a Isabel y a Javier, por los buenos momentos de un excelente curso.

A Oscar y a Mariana, por el ajedrez, los cumpleaños, la alegría.

A mi familia, que me acompañó a la distancia cada día de mis estudios doctorales, y a todos los amigos y amigas que también lo hicieron con sus correos, con sus visitas, con sus palabras de aliento. A todos gracias.

Un agradecimiento especial a la Coordinación Sectorial de Educación Primaria de la Ciudad de México, y a todo el personal docente y directivo de las escuelas primarias visitadas. Muchas gracias por abrir sus puertas y por compartir conmigo sus experiencias. Sin su ayuda, este trabajo nunca hubiera sido posible.

Índice

Introducción	xiii
1 Actividad informativa documental	17
1.1 El trabajo con documentos como actividad	17
1.1.1 Vivificar la institución informativa documental	19
1.1.1.1 Una institución informativa documental es un espacio	20
1.1.1.2 Una institución informativa documental implica documentos	21
1.1.1.3 Una institución informativa documental implica un sujeto	22
1.1.1.4 Una institución informativa documental es una agencia al servicio de la comunicación y la información	24
1.1.2 Vivificar es construir condiciones para informarse	27
1.1.2.1 Las condiciones son construidas organizadamente	28
1.1.2.2 Las condiciones se ofrecen a individuos concretos	30
1.2 El trabajo con documentos del bibliotecario	31
1.2.1 Un esquema de tres elementos	32
1.2.2 La responsabilidad única del bibliotecario	40
1.2.3 El bibliotecario escolar y los documentos	43
1.2.3.1 Competencias relativas al documento	46
1.2.3.2 Operaciones relativas al documento	49
1.3 La construcción de condiciones para informarse en el contexto bibliotecario: una caracterización general	54
1.3.1 Adquirir documentos	55
1.3.2 Organizar un documento para su uso	55
1.3.3 Organizar un documento para su recuperación	56
Referencias	58
2 La biblioteca en las escuelas públicas de educación básica	62
2.1 La biblioteca escolar	64
2.1.1 Dotación de acervos	66

2.1.2	Instalación y funcionamiento de la biblioteca	68
2.1.3	Propósito de la biblioteca	77
2.2	El personal de la biblioteca escolar	78
2.2.1	Maestro bibliotecario	79
2.2.2	Comité de biblioteca	82
2.3	La biblioteca escolar y su personal en la Ciudad de México	83
	Referencias	89
3	Actividad informativa documental del bibliotecario escolar	91
3.1	Contexto	91
3.2	Marco metodológico	94
3.2.1	Participantes	97
3.2.2	Estrategias de producción de datos	102
3.2.3	Análisis de datos	105
3.2.4	Consideraciones éticas	106
3.3	Resultados	107
3.3.1	Acervos de libros impresos	108
3.3.2	Espacios del acervo principal	110
3.3.3	Interacciones planificadas	115
3.3.4	Un trámite común: el préstamo de los libros	128
3.4	Cómo construye un bibliotecario escolar condiciones para informarse: un modelo teórico	131
3.5	Discusión	150
	Referencias	161
	Conclusiones	164
	Obras consultadas	169
	Anexos	
	Anexo 1 Guía para realizar el trabajo de campo	179

Anexo 2 Cinco actividades permanentes en el aula	183
Anexo 3 Compromisos del director del centro educativo	186
Anexo 4 Series de la Colección Libros del Rincón	189
Anexo 5 Clasificación por colores de la biblioteca escolar	191

Índice de tablas

Tabla 1. Escuelas primarias seleccionadas	97
Tabla 2. Participantes en la investigación	100
Tabla 3. Entrevistas realizadas en el ciclo lectivo 2017-2018	103
Tabla 4. Entrevistas realizadas en el ciclo lectivo 2018-2019	104

Índice de figuras

Figura 1. Estableciendo la biblioteca en el centro educativo de primaria	133
Figura 2. Estableciendo la biblioteca: representación general	135
Figura 3. Estableciendo la biblioteca: actores y recursos necesarios	136
Figura 4. Estableciendo la biblioteca: etapas y actividades	138
Figura 5. Prever el préstamo: elementos principales	140
Figura 6. Elegir un espacio potencial: elementos principales	142
Figura 7. Delimitar el espacio potencial: elementos principales	144
Figura 8. Tomar el espacio potencial: elementos principales	146

La finalidad de la distinción entre dar conocimiento y proporcionar las condiciones para obtener información es epistemológica, tiene como finalidad “atrapar” y distinguir el objeto de estudio de la disciplina.

—Miguel Ángel Rendón Rojas, *Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología*

Introducción

Asignar una función informativa a un organismo social es orientar una parte de las actividades de sus miembros hacia una finalidad específica: proporcionar acceso a la experiencia humana y a los productos del pensamiento y la imaginación registrados en soportes. La biblioteca escolar es un organismo de esta clase y sus miembros, los bibliotecarios escolares, están llamados a suscitar situaciones que permitan a las personas acceder material e intelectualmente a aquellos registros o documentos, es decir, están llamados a construir condiciones para informarse. Con ello queda definido uno de sus ámbitos de acción propios y una de sus actividades distintivas, la cual puede ser llamada actividad informativa documental.

Al construir condiciones para informarse, el bibliotecario escolar añade a las actividades pedagógicas, recreativas y culturales desarrolladas al interior del centro educativo, una actividad que estrecha los vínculos entre la comunidad escolar y la memoria de la humanidad y, de este modo, el bibliotecario escolar contribuye al logro de los fines generales de la educación y consolida paulatinamente a su biblioteca como espacio informativo al servicio de los alumnos, de sus familias y de sus maestros. Por ello, aquella construcción puede ser considerada una actividad relevante y su estudio un modo sistemático de ampliar la comprensión de su dinámica específica. Al comprender esa dinámica y la de otros casos similares en los cuales las personas facilitan a otras —intencionalmente— el acceso a documentos, la bibliotecología avanza en sus esfuerzos por conocer las regularidades propias del acceso a la información como fenómeno y, a su vez, amplía su posibilidad de ofrecer herramientas específicas a los bibliotecarios en ejercicio, de manera que en su práctica estos puedan posibilitarlo.

Surge así la pregunta de esta investigación: ¿cómo construye el bibliotecario escolar condiciones para informarse? Para responderla, se asumió un supuesto general: la construcción de condiciones para informarse es un proceso específico, que puede ser identificado con ayuda de los actores involucrados y explicado teóricamente. Y

a la luz de este supuesto se propuso como objetivo explicar el proceso mediante el cual, el bibliotecario escolar, construye condiciones para informarse, analizando específicamente la incorporación, organización y recuperación de los documentos desde la perspectiva del bibliotecario escolar, relacionando este análisis mediante una estructura teórica.

Las experiencias narradas del personal encargado de la biblioteca escolar, de sus colaboradores y de sus supervisores, en escuelas primarias de la Ciudad de México, constituyen la base de esta investigación y se complementan con diversos materiales recopilados a lo largo del estudio, que incluyen fotografías del espacio físico de la biblioteca y de sus diversas colecciones, legislación federal y estatal, y directrices de carácter técnico emitidas por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Programa Nacional de Lectura y Escritura. Al narrar sus experiencias, las personas entrevistadas hicieron visible el proceso estudiado; esto permitió construir un modelo teórico de su dinámica y, con ello, explicar el modo en que se construyen aquellas condiciones en un contexto concreto. En general, las entrevistas fueron analizadas empleando un método de naturaleza cualitativa, denominado método de teoría fundamentada (*grounded theory method*), el cual permitió construir el modelo teórico sobre la base de los datos obtenidos en el trabajo de campo. La construcción del modelo se llevó a cabo mediante análisis relacional, sobre la base de un análisis descriptivo de las experiencias de los participantes y de los materiales recopilados. El análisis descriptivo y relacional conforman el núcleo del método de teoría fundamentada, y el modelo propuesto constituye su principal producto.

En particular, aquella dinámica y sus rasgos esenciales se tornaron visibles cuando las personas entrevistadas se refirieron a las tareas que se realizan en sus escuelas para formar a los alumnos como lectores, ya que esas tareas implican el desarrollo de diversas estrategias (o prácticas) que colocan a los niños y niñas en contacto con los libros disponibles en el plantel, es decir, los aproximan a una clase específica de documentos, proporcionándoles así una condición para informarse. Por ello, en

esta investigación se prestó especial atención a esas prácticas, haciendo de estas el objeto específico de estudio.

Para analizar este objeto de estudio, la tesis se divide en tres capítulos. En el primero es presentado el concepto *actividad informativa documental* y, con ello, una caracterización general de la construcción de condiciones para informarse y de sus principales operaciones en el contexto bibliotecario (incorporar documentos, organizarlos para su uso y organizarlos para su recuperación). El concepto fue elaborado a partir del análisis del postulado *el profesional de la información documental vivifica a la institución informativa documental* y del análisis de las operaciones documentales del bibliotecario, tal y como las presentan algunos teóricos del campo bibliotecológico. Este capítulo representa el marco conceptual de la investigación.

En el segundo capítulo es presentado el campo de trabajo, es decir, la biblioteca en las escuelas públicas de educación básica de la Ciudad de México, considerando, en particular, el proceso de instalación y puesta en marcha de la biblioteca escolar y las tareas asignadas a sus responsables al interior del centro educativo. Este capítulo representa el marco referencial de la investigación y, en conjunto, los capítulos primero y segundo demarcan el ámbito explorado.

En el tercer capítulo es presentado el marco metodológico que orientó la exploración y se describe cada uno de sus elementos: participantes, estrategias de producción de los datos y estrategias de análisis. Se describe, también, la perspectiva general adoptada, la cual responde al supuesto general asumido. Es decir: para conceder un lugar central a los actores del centro educativo involucrados en el proceso de construcción de condiciones para informarse, la recolección y análisis de los datos fue desarrollada desde una perspectiva cualitativa de investigación. Posteriormente, se presentan los resultados del trabajo de campo —incluyendo el modelo teórico construido— y se discuten a la luz de las ideas propuestas en el marco conceptual considerando, a su vez, algunas de sus implicaciones prácticas. En términos

generales, el modelo ofrece una explicación del proceso mediante el cual el bibliotecario escolar construye condiciones para informarse en la escuela primaria.

Finalizada la investigación puede decirse que la especificidad del proceso en el contexto estudiado radica en el uso de los mecanismos formales que se emplean en la escuela para ordenar las actividades de los alumnos y que se trasladan, en última instancia, a las actividades de las personas a cargo de la biblioteca, dotando a la actividad informativa documental del bibliotecario escolar de una regularidad característica, dirigida a garantizar su realización. Al mismo tiempo, el proceso concede particular importancia a los espacios disponibles dentro del plantel y moviliza los recursos bibliográficos, lo que significa que la actividad informativa documental del bibliotecario escolar comparte la dinámica de toda actividad de esta clase. Esto sugiere, a su vez, que la dinámica general de la actividad informativa documental esbozada por los teóricos y metateóricos del campo bibliotecológico constituye un punto de partida adecuado para aproximarse a la construcción de condiciones para informarse en diversos escenarios, lo que significa que es plausible el proyecto de desarrollar, paulatinamente y en forma colectiva, una teoría general de las condiciones que hacen posible el acceso a la información.

1 Actividad informativa documental

Como gestor de los sistemas documentales de la biblioteca (IFLA School Library Guidelines, 2015) el bibliotecario escolar ha de articular procesos de incorporación, organización y recuperación de documentos, tarea asignada típicamente a los bibliotecarios (Greer, Grover y Fowler, 2013; Molina Campos, 1995, pp. 122-129; Rendón Rojas, 2014, pp. 127-128; Shera, 1990). Al proceder de esa manera, llevando a cabo diversas tareas en torno a un objeto potencialmente informativo, el bibliotecario escolar puede ser considerado un *profesional de la información documental*, es decir, un sujeto cuya responsabilidad consiste en "trabajar con los documentos para que algunos miembros de la sociedad puedan tener acceso a la información contenida en ellos y estén en posibilidades de usarla" (Rendón Rojas, 1998, p. 243). Un bibliotecario escolar trabaja con documentos y ese trabajo, sostenido por la sociedad, contribuye a facilitar a otros el acceso a la información.

1.1 El trabajo con documentos como actividad

En términos generales, el trabajo con documentos del bibliotecario es un tipo de actividad. Como tal, expresa una relación entre un sujeto y un objeto (Kaptelinin y Nardi, 2006; Sánchez Vázquez, 2003). En este caso, el bibliotecario es el sujeto de la relación y actúa sobre una realidad material que constituye su objeto, empleando unos medios específicos para alcanzar una finalidad específica. Esta es la estructura general de su actividad e implica, al mismo tiempo, una dinámica, que puede ser esbozada en los siguientes términos: empleando los documentos disponibles el bibliotecario transforma una realidad material en una condición que permite a los individuos acceder a la información. Esos documentos son los medios empleados por el bibliotecario y, al mismo tiempo, la fuente de información a la que acceden aquellos individuos, por lo cual puede decirse que la finalidad específica implicada aquí es facilitar que las personas puedan informarse. Por ello, el trabajo con documentos del bibliotecario puede ser llamado *actividad informativa*

documental, es decir, actividad que moviliza al documento en función de una finalidad de carácter informativo.

En toda actividad informativa documental la acción del sujeto recae sobre una realidad material denominada *institución informativa documental*. Al respecto, se dice que el profesional de la información documental vivifica a esa institución (Rendón Rojas, 1998, 2005a; Rendón Rojas y Herrera Delgado, 2010). *Vivificar* es aquí la acción del sujeto y, en consecuencia, ese término designa un modo específico de emplear los medios de naturaleza documental. A su vez, con el término *institución* es designado no solamente aquella realidad material, el objeto a transformar sino, también, el objeto transformado, o producto; es decir, con ese término es designado aquí una condición que permite a las personas informarse, y que ha devenido tal por la acción del sujeto que trabaja con documentos. De este modo, la expresión *vivificar la institución informativa documental* designa la transformación de una realidad material en función de una finalidad informativa y, con ello, esa expresión postula la dinámica específica de toda actividad informativa documental.

Ahora bien, aunque representa una imagen plena de sentido y una formulación tentativa de aquella dinámica, la expresión *vivificar la institución informativa documental* es una metáfora. En general, dar vida a una institución constituye una imagen inusual para dar cuenta del modo específico en que aquella realidad es transformada por el bibliotecario con la ayuda de los documentos. Por ello, ensayar una elucidación de dicha expresión se plantea como una tarea necesaria. Es preciso preguntarse qué quiere decir vivificar, cuando se afirma que el profesional de la información documental vivifica a la institución informativa documental.

1.1.1 Vivificar la institución informativa documental

La proposición *el profesional de la información documental vivifica a la institución informativa documental* (en adelante, proposición PVI) es un postulado acerca de la acción de determinados agentes: aquellos encargados de “trabajar con los documentos para que algunos miembros de la sociedad puedan tener acceso a la información contenida en ellos y estén en posibilidades de usarla” (Rendón Rojas, 1998, p. 243). Expresa, de manera abstracta, la dinámica específica de toda actividad informativa documental.

En aquella proposición, aquella dinámica específica está expresada a la manera de una relación entre dos conceptos. La relación tiene la forma PVI, en donde P representa el primer concepto, *profesional de la información documental*, I el segundo, *institución informativa documental*, y V la relación específica entre ambos, *vivificar*. Cada concepto, a su vez, representa una clase a la que pertenecen determinados entes del mundo real. La proposición PVI establece que los entes del mundo real que pertenecen a la clase P se relacionan con los entes del mundo real que pertenecen a la clase I. Establece, específicamente, que los entes de la clase P vivifican (o dan vida) a los entes de la clase I.

Para elucidar la metáfora —y apreciar con mayor claridad la dinámica de la actividad informativa documental—, se puede recurrir al análisis de las características específicas (o cualidades) de los entes vivificados. Un ente cualquiera (x), perteneciente a la clase I, ha de exhibir determinadas características. Rendón Rojas (2005a) lo ha expresado de la siguiente manera:

x es una institución informativa *si y solo si* $x(P(x)\&Q(x)\&R(x)\&S(x)\&T(x))$

en donde: P = ser un organismo creado por la sociedad y que cumple una función social, Q = ser un espacio que propone las condiciones necesarias para la satisfacción de las necesidades de información documental del usuario, R = ser un

espacio que permite la desobjetivación del logos, S = ser un lugar donde se puede dar y se da el autoconocimiento del espíritu humano objetivado en documentos, y T = ser un agente dentro del proceso de comunicación social y de la comunicación personal donde el autor encuentra a su lector. Según esto, cualquier ente de la clase I es un ente que exhibe todas y cada una de esas características (P, Q, R, S, T). Estas son las características específicas de los entes vivificados y serán analizadas a continuación.

1.1.1.1 Una institución informativa documental es un espacio

Tres características mencionadas (Q, R, S) convergen en una sola. Esta puede ser llamada *calidad locativa* y se refiere al carácter espacial de aquellos entes. Todo ente de la clase I es un lugar “donde se puede dar y se da el autoconocimiento del espíritu humano objetivado en documentos” (Rendón Rojas, 2005a, p. 138) y, por ello, puede decirse que toda institución informativa documental es un espacio específico: uno que “permite la desobjetivación del logos” y, en general, uno “que propone las condiciones necesarias” para satisfacer determinadas necesidades humanas (Rendón Rojas, 2005a, pp. 137-138). Según esto, al vivificar una institución informativa documental, un profesional de la información documental vivifica un espacio.

El espacio vivificado propone unas condiciones y permite, al mismo tiempo, la desobjetivación de un logos (λόγος, o palabra interna). Aún más: las condiciones propuestas son las que permiten la desobjetivación, ya que “la institución informativa documental *proporciona las condiciones necesarias para la desobjetivación del logos objetivado*” (Rendón Rojas, 2005a, p. 143). Son esas las condiciones propuestas por el espacio vivificado, y son esas las condiciones que lo caracterizan. Hay que precisar entonces: una institución informativa documental es el espacio que propone las condiciones para desobjetivar un logos objetivado.

1.1.1.2 Una institución informativa documental implica documentos

Ahora bien, ¿qué condiciones permiten la desobjetivación de un logos? Para responder a esta pregunta, es preciso considerar el aspecto tangible de un logos objetivado. En primer lugar, un logos de esa clase exhibe una forma no-ideal, razón por la cual es llamado logos en su ser inauténtico (Rendón Rojas, 2005a) y palabra interna objetivada. En segundo lugar, el logos es objetivado en símbolos. Por ello, es llamado también “palabra interna convertida en símbolo” (Rendón Rojas, 1998, pp. 261-262). Se trata de un símbolo articulado intencionalmente y esto quiere decir que, en última instancia, un logos se objetiva en un texto (o en un discurso, si se trata de una articulación expresada en forma oral, como sugiere Buckland, 1991b). Por último, el logos objetivado en un texto puede ser plasmado en un soporte y, en este punto, el logos deviene objeto material. Desde esta perspectiva, para desobjetivar un logos —y devolverle su ser auténtico (Rendón Rojas, 2005a)— es necesario contar con el objeto material en que se encuentra objetivado. Por ello, contar con el objeto portador de un texto puede ser considerado una condición específica que permite la desobjetivación de un logos y esta, a su vez, puede ser considerada una condición básica que el espacio vivificado ha de proponer.

De manera convencional, el objeto portador de un texto recibe el nombre de *documento* (Buckland, 2017). De acuerdo con Smiraglia (2001) “a text is not the same as a *document*, which is the physical container (an item) on which the text is recorded”¹ (p. 3), y Rendón Rojas (2005a) añade: el documento es “el topos” del texto. Por ello, el objeto material en que deviene el logos tras ser objetivado intencionalmente puede ser llamado documento y, desde esta perspectiva, el documento constituye el objeto específico que se necesita para desobjetivar una palabra interna objetivada. *Contar con documentos* es, pues, aquella condición básica que el espacio vivificado ha de proponer.

¹ A lo largo de este capítulo se citan algunos textos en su idioma original, a fin de apreciar con mayor claridad su sentido.

Ahora bien, si se acepta que la existencia de un objeto no garantiza su obtención, puede decirse que el objeto portador de un texto no necesariamente se encuentra al alcance de los individuos que lo requieren. En ese sentido, para contar con documentos no basta su sola existencia, y esto significa que la *disponibilidad* es un aspecto clave de esta condición y del modo en que se propone.

La disponibilidad del documento puede ser lograda al incorporar los objetos de esta clase a un espacio que permita aproximarlos, física o virtualmente, a los individuos que los requieren. Con ello, el objeto pasa de un punto lejano a un punto cercano al individuo, y queda situado en un punto susceptible de localización y acceso. Espacio vivificado quiere decir punto localizable y accesible, como sugiere Rendón Rojas (1997) al calificar a la institución informativa documental como *topos* (τόπος), por lo cual se ha de entender que el espacio vivificado *no es exclusiva ni necesariamente un edificio*. Al incorporar intencionalmente aquellos objetos a aquel espacio, ese punto queda establecido.

Precisamente, quienes localizan ese punto y se desplazan al mismo se encuentran en condición de acceder no solo a los documentos sino también a la palabra interna que transmiten. El espacio hace posible este doble acceso y, en consecuencia, se convierte en la condición misma que permite desobjetivar un logos, ya que al ingresar a dicho espacio se puede contar con documentos. Por lo tanto, la condición es, en realidad, *contar con un espacio que aproxime al documento*, y esta es la que ha de ser propuesta por la institución informativa documental. En ese sentido, el espacio vivificado se propone a sí mismo como condición. Pero esto requiere ser aclarado.

1.1.1.3 Una institución informativa documental implica un sujeto

En realidad, ningún espacio puede proponer ninguna clase de condición, ni proponerse a sí mismo como tal, ya que proponer es una acción y la acción está

reservada a los sujetos. Por ello, “al afirmar que la institución informativa documental *proporciona las condiciones necesarias para la desobjetivación del logos objetivado*, se parte del supuesto de que es un sujeto quien crea esas condiciones” (Rendón Rojas, 2005a, p. 143). Este sujeto se denomina *profesional de la información documental* y, en última instancia, es él quien puede proponer un espacio que aproxime al documento.

Al proponer ese espacio, el profesional propone una condición específica y esta condición, a su vez, puede ser considerada un producto de su acción. Se dice, en este caso, que aquella condición es *creada o hecha posible*. En efecto, se dice que, “con su actividad”, el profesional de la información documental “hace posible *las condiciones para desobjetivar la palabra interna convertida en símbolo*, asentada en un determinado documento” (Rendón, 1998, pp. 261-262). Sin embargo, más que ser creada, esa condición es *construida* por el sujeto, ya que el espacio deviene una condición tal solamente al ser movilizados determinados medios (ya existentes) para intervenir en una realidad (ya existente). En otras palabras, la condición no surge de la nada, sino de la transformación de una realidad material utilizando documentos. En ese sentido, al incorporar unos documentos a un espacio y ofrecer acceso a este, el profesional de la información documental construye una condición para desobjetivar una palabra interna objetivada, transformando ese espacio en un espacio que aproxima a aquellos objetos y a los individuos que los requieren.

En este punto, la tarea del profesional de la información documental se presenta como una tarea doble. Por una parte, ese profesional construye determinadas condiciones que conceden al documento y al espacio un papel clave. Por otra, ese profesional vivifica un ente denominado institución informativa documental. Sin embargo, los elementos proporcionados hasta aquí sugieren que se trata de una sola y única tarea. Recapitulando: a) el espacio es aquello que el profesional vivifica y, por ello, fue llamado espacio vivificado; b) pero el espacio es la condición misma, por lo cual puede decirse que el profesional vivifica una condición; c) a su vez, esa condición es construida por el sujeto y, en consecuencia, construir equivale a su

acción; d) y tanto construir como vivificar son acciones atribuidas al profesional de la información documental. Todo esto sugiere que el término *vivificar* ha sido empleado en lugar del término *construir*, y en esto —precisamente— radica la metáfora.

De este modo, *vivificar una institución informativa documental* equivale a transformar un espacio en espacio que aproxime al documento. Esa transformación es realizada por un sujeto, denominado *profesional de la información documental*, al incorporar a un punto localizable y accesible aquellos objetos portadores de un texto que fueron producidos, originalmente, lejos de los individuos que los requieren. Al proceder de esta manera, el profesional construye una condición para desobjetivar una palabra interna convertida en símbolo y esto significa, en última instancia, facilitar la comunicación humana y el acceso a la información.

1.1.1.4 Una institución informativa documental es una agencia al servicio de la comunicación y la información

La segunda característica de los entes vivificados puede ser llamada *cualidad comunicacional*. Todo ente de la clase I es “un agente dentro del proceso de comunicación social y de la comunicación personal donde el autor encuentra a su lector” (Rendón Rojas, 2005a, p. 138). Sin embargo, antes de continuar es necesario precisar los términos empleados. Como se ha dicho, la acción se encuentra reservada a los sujetos; por ello pueden ser llamados *agentes*. Los entes de la clase I no admiten esa denominación; en cambio, pueden ser llamados *agencias*, en la medida en que implican a determinados sujetos. En otras palabras, el término *agente* ha de ser reservado a los sujetos que vivifican a la institución informativa documental, como sugiere el propio autor de la metáfora al señalar que “el profesional de la información es un agente activo dentro del circuito de la comunicación social” (Rendón Rojas, 2005a, p. 145). En ese sentido, todo ente de

la clase I no es otra cosa que una *agencia*, y una agencia al servicio de la comunicación.

En efecto, aproximar a individuos y documentos con la ayuda del espacio es un modo de suscitar la comunicación entre aquellos que produjeron esos objetos y aquellos que los requieren. De acuerdo con Shera (1976) se trata de una forma de comunicación indirecta, en la cual el documento permite al receptor recibir mensajes “from someone miles distant from him, or someone who lived in a past that existed centuries before his birth” (p. 48). Al contar con un espacio que los aproxime al documento los miembros de la sociedad pueden comunicarse indirectamente, trascendiendo las barreras de la distancia y del tiempo.

Por ello, hablar de un espacio que aproxima al documento es hablar de una agencia al servicio de la comunicación humana, porque el documento no solamente es un objeto portador de un texto sino, también, un objeto que transmite un mensaje (Martínez Comeche, 1995). En general, esto se debe a las propiedades específicas del documento, que una perspectiva semiótica deja ver con claridad. Precisamente, el autor de la metáfora ha recurrido a una perspectiva de esta clase, otorgando al documento una triple caracterización: sintáctica, semántica y pragmática.

Ya se ha hablado de las primeras dos. Desde el punto de vista sintáctico, el documento tiene una estructura, es decir, en el documento los signos se articulan como enunciados y estos, a su vez, exhiben una forma lógica determinada (Rendón Rojas, 1998, p. 246). El enunciado es considerado como la unidad mínima de expresión (Rendón Rojas, 2005a, p. 100) y un conjunto de enunciados constituyen un texto (Rendón Rojas, 2005a, p. 125), el cual puede ser interpretado por el ser humano. A su vez, desde el punto de vista semántico, el documento es una objetivación del pensamiento, es decir, la materialización del logos (Rendón Rojas, 2005a, pp. 122-123); y este logos objetivado constituye un objeto material susceptible de conservación, transformación y transmisión. En conjunto, ambos puntos de vista ponen de manifiesto que el documento es objeto portador de un

texto y, como tal, representa una expresión legible del pensamiento y la imaginación humanos. Es por ello que el espacio que aproxima al documento constituye, también, un lugar “donde el autor encuentra a su lector” y deviene, así, agencia al servicio de la “comunicación personal”.

En este punto, texto y mensaje coinciden en el documento. El texto es el mensaje transmitido, susceptible de ser transformado nuevamente por el pensamiento y la imaginación humanos, y de ser conservado para la posteridad. A su vez, se ha llamado información al contenido de un mensaje (Svenonius, 2000) y en esto radica un aspecto clave: al portar un mensaje, todo documento es fuente de información y, por ello, puede decirse que el documento “es la objetivación de la información, independientemente de su naturaleza material (tablilla, papiro, pergamino, papel, disco magnético, óptico, etcétera) o simbólica (dibujo, pintura, graffía, código binario, etcétera) y su manifestación fenoménica” (Rendón Rojas, 2008, p. 73). Contar con documentos es contar con una fuente de información o, lo que es lo mismo, es contar con un objeto potencialmente informativo. De este modo, puede decirse que los espacios que aproximan a individuos y documentos son, al mismo tiempo, espacios que aproximan a la *información* y facilitan a las personas el acceso a este recurso.

Por su parte, la perspectiva pragmática pone de manifiesto el aspecto social del documento (y del proceso de comunicación asociado): este es un objeto que permite transmitir y conservar un contenido que, en última instancia, es expresión de la memoria colectiva de la humanidad. En efecto, desde este punto de vista, el documento conserva y transmite la cultura heredada de los antepasados, es memoria social y cumple una función comunicativa social (Rendón, 2005a, p. 122). En ese sentido, todo documento contribuye a apropiarse material e intelectualmente de un repositorio de saberes y experiencias de diversa índole acerca del ser humano y su entorno y, por ello, su contenido o información puede ser altamente valorado por los miembros de la sociedad. En palabras de Rendón Rojas (2005a), el ser humano puede emplear la información como un conjunto de instrucciones que le

permiten orientarse en el mundo y transformarlo. Se dice, en este caso, que la información contribuye a la construcción de un proyecto existencial, a la comprensión de sí mismo y de la realidad, y a la satisfacción de una necesidad humana.

1.1.2 Vivificar es construir condiciones para informarse

En definitiva, todo agente que construye unas condiciones para desobjetivar una palabra interna convertida en símbolo construye, al mismo tiempo, unas condiciones para informarse. En efecto, la información es una cualidad secundaria de los símbolos (Rendón Rojas, 2013b; cf. Rendón Rojas, 1995, 2005b) y un ser humano que accede a estos obtiene información, precisamente, al interpretarlos (Rendón Rojas, 2005b, 2008; véase además Martínez Comeche, 1995, capítulo 2), devolviendo al logos objetivado su condición de palabra interna ideal (Rendón Rojas, 1996b). Dicho en términos generales: “the successful interpretation of signs results in information” (Liebenau y Backhouse, 1990, p. 15). Se informa, pues, todo aquel que interpreta una palabra interna convertida en símbolo, por lo cual la puesta a disposición de la misma equivale a ofrecer una *condición para informarse*, es decir, equivale a ofrecer una situación que facilita el acceso a la información. Al proporcionar un espacio que aproxima a los documentos —fuentes de información por excelencia—, el profesional de la información documental proporciona una condición de esta clase y, por ello, se dice que todo profesional de la información documental es un sujeto que “abre las puertas del mundo de la información” (Rendón Rojas, 2005a, p. 145). Quien abre una puerta facilita algo a los demás; del mismo modo, quien construye una condición para informarse facilita a las personas la realización por cuenta propia de esa acción, la cual puede contribuir a sus diversos proyectos.

En general, informarse es una acción valorada por la sociedad ya que contribuye a la realización de los proyectos individuales y colectivos de sus miembros. Al

respecto, los firmantes de la Declaración de Lyon sobre el acceso a la información y el desarrollo (2014) han sostenido que “el progresivo acceso a la información y al conocimiento en toda la sociedad ayudada por la disponibilidad de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), apoya el desarrollo sostenible y mejora la calidad de vida de las personas” (párr. 2) y, en un plano teórico, Smiraglia (2014) se ha expresado en términos similares, al afirmar que “information changes a person’s knowledge-base, and that in turn affects the way the person relates in community and in the environment. Information changes lives and that make it a very powerful commodity” (p. 12). De este modo, que los miembros de la sociedad se informen deviene una situación deseable y, como tal, puede orientar la movilización organizada de personas y recursos para garantizar que ese estado de cosas tenga lugar. La construcción de condiciones para informarse es una movilización de esta clase.

1.1.2.1 Las condiciones son construidas organizadamente

La tercera característica de los entes vivificados puede ser llamada *cualidad institucional*. Todo ente de la clase I es “un organismo creado por la sociedad y que cumple una función social” (Rendón Rojas, 2005a, p. 137). Esto significa que a la clase I pertenecen determinados organismos y que todo organismo de esta clase tiene asignada una tarea de interés general que constituye su función propia. De este modo, al vivificar una institución informativa documental, el sujeto denominado profesional de la información documental vivifica, también, a un organismo y su función, y no solamente a un espacio.

Si se postula que esa acción (vivificar) es también interacción entre dos o más sujetos, el conjunto de sujetos así conformado puede ser considerado el propio organismo vivificado. Desde esta perspectiva, vivificar un organismo equivale a darle origen, y su origen son aquellas interacciones entre aquellos sujetos. Equivale también a sostenerlo, y su sostenimiento son aquellas interacciones entre aquellos

sujetos realizadas de manera habitual. Precisamente, la realización habitual de determinadas acciones humanas es un elemento necesario para la existencia de una institución (Berger y Luckmann, 1968). Por su parte, vivificar una función asignada a un organismo equivale a llevar a cabo una tarea de interés general, cuya finalidad coincida con aquellas valoradas por la sociedad. Por ello, al actuar colectiva y habitualmente en función de una finalidad de esta clase, puede decirse que los sujetos vivifican una institución, es decir, dan origen a determinados organismos, los sostienen a lo largo del tiempo y los orientan hacia operaciones específicas que les dan identidad.

Desde esta perspectiva, la cualidad institucional de los entes vivificados añade a la construcción de condiciones para informarse dos elementos fundamentales. Por una parte, confirma el papel central del sujeto. No impide su acción; por el contrario, parece implicarla como elemento necesario. Precisamente, Rendón Rojas (2005a) sostiene que “esa característica institucional no absorbe el elemento subjetivo de los individuos que le dan vida” (p. 137) y, por ello, puede decirse que tampoco absorbe su acción. Organismos y funciones son vivificados, precisamente, por la acción de un sujeto y, en esto, son similares al espacio vivificado. Por otra, aquella cualidad aclara el modo en que la construcción es llevada a cabo; esta se realiza organizadamente, y esto significa que los sujetos implicados orientan sus acciones colectivas y habituales hacia una finalidad específica. Que las personas puedan informarse es la finalidad que orienta la actividad organizada de los sujetos denominados profesionales de la información documental y, por ello, puede decirse que la construcción de condiciones para informarse tiene una finalidad informativa. Por lo tanto, el término vivificar —tal y como es empleado en la expresión vivificar la institución informativa documental— admite un doble significado que es, a la vez, complementario. Vivificar es acción y un modo de llevar a cabo esa acción.

1.1.2.2 Las condiciones se ofrecen a individuos concretos

Por último, son determinados individuos quienes otorgan valor al documento y al contenido que transmite. Tales individuos se denominan *usuarios de la información documental* y son ellos (y sus comunidades) quienes requieren contar con espacios que aproximen a los documentos, de manera tal que puedan acceder no solamente al objeto sino también al texto cuya interpretación les permitiría informarse. Un documento a su alcance representa una fuente de información potencial y, como tal, representa un recurso más en sus proyectos. Los usuarios de la información documental juzgan la utilidad de un documento al enterarse de su contenido específico y esto les permite elegir, en cada caso, el objeto que han de obtener para informarse.

Los sujetos que participan en la construcción de condiciones para informarse tornan visible el contenido de los documentos describiéndolos, con mayor o menor detalle. Esta descripción puede ser llamada, precisamente, *visibilización del contenido del documento* y representa un modo de dar a conocer a otros la información que ese objeto ofrece. Cada descripción, a su vez, dota al documento de una representación unívoca que permite al usuario de la información documental identificarlo, localizarlo y recuperarlo. En ese sentido, un conjunto de estas representaciones puesto a disposición de los usuarios constituye una herramienta de búsqueda al servicio de sus necesidades de información.

Las herramientas de búsqueda puestas a disposición asocian contenidos y documentos. Por medio de la herramienta el usuario de la información documental reconoce un contenido de su interés y determina la ubicación exacta del documento correspondiente. A su vez, las herramientas de búsqueda asocian documentos con puntos específicos de los espacios a los cuales han sido incorporados y esto permite, en definitiva, recuperar los documentos necesarios. De este modo, un usuario de la información que dispone de una herramienta de búsqueda (y la emplea adecuadamente) puede elegir un documento en función de su contenido e identificar

con precisión el espacio al cual ha de ingresar —física o virtualmente— para obtenerlo. El propio profesional de la información documental puede hacer uso de tales herramientas y, al hacerlo, actúa como un intermediario entre el usuario de la información y el documento.

De esta manera, visibilizar el contenido de los documentos complementa y potencializa el trabajo de incorporar estos objetos al espacio cercano a los usuarios de la información documental y otorga a la construcción de condiciones para informarse su forma definitiva. En última instancia, construir tales condiciones es suscitar una doble aproximación. Una aproximación en sentido estricto, basada en el acercamiento físico o virtual al documento, y una aproximación simbólica en la cual, precisamente, unos símbolos (las descripciones) se refieren a otros símbolos (los textos) y a su contenido, para facilitar a los usuarios de la información documental su identificación, localización y recuperación. En conjunto, ambas formas facilitan a los individuos el acceso a mensajes potencialmente útiles.

1.2 El trabajo con documentos del bibliotecario

En el marco de una reflexión acerca de los fundamentos de la educación bibliotecológica, Shera describió el trabajo con documentos del bibliotecario en términos de una responsabilidad específica, vinculada al manejo de los registros gráficos de la sociedad.

En un amplio párrafo, dedicado a la “responsabilidad única del bibliotecario”, sostuvo que

If it is the unique responsibility of the librarian to assemble, to organize, and to facilitate the use of graphic records, his genuinely professional activities must lie in these three areas. But the focal point of this activity is that moment when a book, a graphic record, passes into the hands of the reader. If this event takes place frequently and fruitfully the library may be said to be successful; if it never takes place, nothing the library could be

or do would justify its existence. This is the *sine qua non* of librarianship in relation to which the relevance of all other possible activities must be judged. (Shera, 1972, pp. 197-198)

Dos ideas básicas recorren el párrafo citado. La primera: en el contexto bibliotecario, el trabajo con documentos articula diversas operaciones, a la manera de un esquema tripartito, en las cuales el libro y otros documentos desempeñan un papel central. La segunda: en el contexto bibliotecario, el trabajo con documentos exhibe una finalidad propia, razón por la cual puede hablarse de una responsabilidad única del bibliotecario. Es necesario considerar ambas ideas con mayor detalle, pues en conjunto proporcionan elementos que contribuyen a elaborar una caracterización general del trabajo con documentos y a precisar la dinámica de la actividad informativa documental del bibliotecario, que complementan a aquellos proporcionados en la sección anterior.

1.2.1 Un esquema de tres elementos

En la primera parte del párrafo citado, Shera establece que un registro gráfico — definido como “any physical entity upon which is recorded a transcript of human experience” (Shera, 1972, p. 193)— admite, al menos, tres operaciones de carácter general y sugiere que estas pueden ser empleadas para definir, en conjunto, la actividad propia del bibliotecario. El autor emplea la expresión *to assemble, to organize, and to facilitate the use of graphic records* para referirse a tales operaciones y, entre estas, hay que destacar la última, porque el término *uso* designa un concepto clave en el ámbito bibliotecario.

En efecto, de acuerdo con Ranganathan, cada libro es para ser usado; este es el principio fundamental (o primera ley) de la bibliotecología —*books are for use*— y, como tal, constituye el principio orientador de todas las actividades bibliotecarias. Por esta razón, el personal de la biblioteca ha de facilitar a los lectores el uso de los

libros, y las diversas operaciones a las que esos objetos son sometidos se encuentran organizadas en torno a ello.

En el contexto de la primera ley, Ranganathan (1931) se refirió al personal de la biblioteca y a su responsabilidad en los siguientes términos:

Every moment the Library Staff should remember that "BOOKS ARE FOR USE" . . . They should never forget that in libraries books are collected for USE, prepared for USE, kept for USE and served for USE. The endless technical processes and routine — getting suggestions from experts, acquiring by purchase or gift, accessioning, classifying, cataloguing, shelf-registering, shelving, charging, and discharging— all these are carried on only FOR USE. (p. 59)

En ese sentido, el libro articula una parte esencial del funcionamiento de la biblioteca y del trabajo mismo del bibliotecario; este ha de trabajar con libros y otros documentos para que las personas puedan usarlos. A su vez, en el contexto bibliotecario, el uso de un libro es facilitado mediante diversas operaciones. En particular, y como indica Ranganathan, el bibliotecario ha de *recolectar, preparar, custodiar y servir los libros* —quizá, incluso, de manera rutinaria—, y en la articulación de estas y otras operaciones similares radica una parte fundamental de su trabajo con documentos y, a su vez, una responsabilidad distintiva, tal y como sugiere Shera.

Todas esas operaciones pueden ser llamadas operaciones documentales, y en la literatura bibliotecológica suelen ser atribuidas a bibliotecarios y bibliotecas indistintamente. Sin embargo, al enumerarlas y describirlas, los teóricos del campo coinciden en buena medida, sobre todo cuando establecen operaciones documentales de carácter general que permiten agrupar a las operaciones documentales concretas. Ranganathan se refirió a las primeras con los cuatro términos ya mencionados (recolectar, preparar, custodiar y servir los libros) y a las últimas con la expresión “procesos técnicos y rutinas”, y puede decirse que los autores lo siguen de cerca.

En el campo bibliotecario, Shera enumeró, al menos, dos series de operaciones documentales de carácter general. La primera fue formulada en su obra *The foundations of education for librarianship*, pocas páginas antes de considerar la llamada “responsabilidad única del bibliotecario”, al referirse a los aspectos operativos de la bibliotecología.

Acerca de estos, el autor señaló que:

Librarianship is a trinity of acquisition, organization, and dissemination, in which acquisition relates to the selection and accumulation of materials, organization to their preparation for efficient use, and dissemination the processes of making the contents of graphic records available to the user. (Shera, 1972, p. 193)

La segunda, fue formulada en la obra *Introduction to library science*, al referirse al ejercicio profesional del bibliotecario; al respecto Shera (1976) señaló que:

The librarian operates in three spheres. Acquisition means knowing what to acquire, in terms of the user's, or assumed user's, legitimate needs, and where and how to acquire it . . . Organization relates to the arrangement of materials in the library so that their contents will be accessible . . . Interpretation is the act of bringing the reader and the book together. It is the *raison d'être* for the library, but it cannot exist in the absence of the other two spheres. (pp. 65-66)

En ambas enumeraciones Shera emplea una triple división, que se ajusta al esquema de operaciones generales esbozado por Ranganathan: *adquirir* es un modo de recolectar documentos, basado en las necesidades de los usuarios de la biblioteca; *organizar* es un modo de custodiarlos y prepararlos, concediendo particular importancia a su contenido; e *interpretar y diseminar* son modos de servirlos o ponerlos en manos de los lectores, y en consecuencia, son también formas de reunir a las personas y a los documentos de manera intencional.

Por su parte, Lancaster (1977) sostuvo que:

The functions of all libraries are essentially the same: to acquire bibliographic materials related to the interests of a particular user population, actual or potential; to organize and display these materials in various ways; and to make them available to users. (p. 1)

En este caso, las operaciones generales son “adquirir los materiales bibliográficos. . . organizar y exhibir estos materiales en diversas formas, y hacerlos accesibles” (Lancaster, 1983, p. 2). Los términos utilizados por Lancaster son similares a los utilizados por Shera: *adquirir* tiene el mismo sentido en ambos casos, y es razonable suponer que también lo tiene *organizar*; sin embargo, a esta operación, Lancaster añade el término *exhibir* y, con ello, contribuye a precisarla. Es decir: organizar documentos implica, también, exhibirlos.

Por su parte, *hacer accesibles* los documentos que responden a los intereses de una comunidad de usuarios o, en un sentido más cercano al original, *ponerlos a su disposición*, no es otra cosa que diseminarlos, en el sentido que Shera dio al término unas líneas arriba. Por ello, puede decirse que la diseminación del documento conlleva la puesta a disposición del contenido del objeto (como sostuvo Shera) así como del objeto mismo (como sostuvo Lancaster) y, en este punto, queda claro el papel que desempeñan las operaciones de adquisición y organización: el objeto adquirido y organizado previamente es el objeto que puede ser diseminado. En ese sentido, la diseminación se basa en la adquisición y organización y, en conjunto, estas tres operaciones contribuyen a facilitar el uso de un libro.

A su vez, Carrión Gútiérrez (1993) señala que “las tareas fundamentales que justifican la existencia de una biblioteca” son “formar la colección, organizarla de forma adecuada y ponerla en servicio” (p. 23). Expresa esto mismo al señalar que el bibliotecario “forma y mantiene, organiza, y difunde una colección” (p. 24, figura 1.1) y, en general, afirma que “colección, organización y disponibilidad para el uso” son “las tres notas básicas del concepto de biblioteca” (p. 23). Como se puede apreciar,

el autor mantiene una triple división de operaciones generales y emplea términos similares a los utilizados por Ranganathan, Shera y Lancaster: *formar, mantener, organizar, difundir, poner en servicio*. Sin embargo, hay que destacar el empleo del término *colección*, con el cual el autor pone de manifiesto la coherencia interna que ha de guardar cada nuevo documento sometido a las operaciones bibliotecarias; en efecto, en el contexto bibliotecario, cada documento formará parte de un conjunto mayor de documentos adquiridos, organizados y susceptibles de ser diseminados, que lo preceden, y que refleja, a su vez, las necesidades de los usuarios.

En el ámbito documental, Valle Gastaminza (1989) propone una división similar, a la que añade un conjunto de operaciones de naturaleza administrativa. También para este autor existen “una serie de funciones que configuran la actividad de cualquier centro o unidad de documentación” (p. 210). Las denomina *funciones documentales*, y en cada una reconoce objetivos y operaciones específicas, que describe de la siguiente manera:

a) Funciones de entrada: Definición y recogida de los documentos que interesan al centro. Las operaciones básicas son la selección, la adquisición y el registro de los documentos.

b) Funciones de tratamiento: Tienen el doble objetivo de organizar los depósitos de documentos o información y producir los ficheros interrogables (manuales o automatizados) a los que habrá que recurrir posteriormente: Análisis formal (catalogación) y análisis de contenido (clasificación, indización y resumen analítico), y constitución y ordenación de depósitos.

c) Funciones de salida: Explotación de los recursos del centro, mediante la interrogación puntual o la edición de productos documentales adaptados a las demandas de los usuarios.

d) Funciones de mantenimiento. Que incluyen funciones administrativas y de gestión de los centros y planificación de nuevos recursos, servicios, publicaciones, etc. (Valle Gastaminza, 1989, p. 210)

Mediante esta enumeración, Valle Gastaminza precisa las operaciones generales, al asociar a cada una de ellas una serie de operaciones concretas: *seleccionar, adquirir, y registrar* documentos (funciones de entrada), *catalogar, clasificar, indizar, resumir, y ordenar* depósitos de documentos (funciones de tratamiento), *interrogar y editar* (o crear) productos documentales (funciones de salida). Además, la movilización de un recurso empleando como punto de referencia un determinado espacio es puesta en evidencia aquí con claridad; en efecto, desde la perspectiva de Valle Gastaminza puede decirse que el documento *entra a, es tratado en y sale de un sitio específico*, denominado centro o unidad de documentación, entre los cuales se encuentran las bibliotecas, y es esta movilización característica la que coloca a los documentos al alcance de las personas que los requieren.

A su vez, las operaciones concretas asociadas a cada una de las tres operaciones generales son puestas en relación por Martínez Comeche (2011b), cuando sostiene que sus semejanzas (discernibles en archivos, bibliotecas y centros de documentación) permiten configurar un proceso específico, denominado *proceso informativo-documental*, “de carácter teórico descriptivo que englobaría el quehacer documentario llevado a cabo en las distintas instituciones documentales” (p. 27), incluidas las bibliotecas. Desde su perspectiva (Martínez Comeche 1995, 2011b), las operaciones de un proceso informativo documental pueden ser agrupadas de la siguiente manera:

- 1) Proceso de configuración del fondo. Abarca el ingreso de un documento a un determinado acervo, o su eliminación (expurgo), incluyendo su selección, adquisición por diversos medios (compra o donación, entre otros) y registro de pertenencia.

- 2) Proceso de organización. Abarca la descripción de un documento, tanto de su forma (catalogación) como de su contenido (resumen e indización), su agrupación con base en características comunes (clasificación), y su ordenación en un espacio adecuado, físico o virtual.

3) Proceso de difusión. Abarca la exhibición del documento —incluyendo la exposición permanente de herramientas referenciales (como el catálogo de la biblioteca) y la entrega temporal (préstamo) o definitiva de documentos o referencias—, su conservación (almacenamiento adecuado, protección contra los agentes que lo deterioran y restauración) y su recuperación en respuesta a una consulta.

Desde esta perspectiva, el proceso informativo documental integra a la manera de subprocesos las funciones de entrada, tratamiento y salida de la biblioteca y otras instituciones similares y, con ello, articula las diversas operaciones generales y concretas de carácter documental atribuidas a bibliotecarios y documentalistas, a la manera de etapas o fases sucesivas sugiriendo, así, la imagen de una cadena ideal de operaciones. En ese sentido, todo documento —y entre estos el libro— han de transitar por todos y cada uno de los eslabones de la cadena, y es esto lo que los prepara para ser utilizados por los usuarios.

Los esquemas de operaciones generales en torno al documento no son exclusivos del campo bibliotecológico y documental. Para estudiar el manejo que determinadas instancias proporcionan a sus recursos específicos, Glushko y sus colaboradores han propuesto la noción de *sistema organizador*, en el ámbito de la denominada *disciplina de la organización*. Un sistema tal representa una caracterización abstracta acerca de cómo una colección de determinados recursos (por ejemplo, una colección de recursos de información) es descrita y ordenada para permitir a un agente humano o computacional la interacción con estos.

Por sistema organizador Glushko (2013) entiende una colección de recursos ordenada intencionalmente, y las interacciones que soporta. En cualquier sistema organizador tienen lugar cuatro actividades básicas, descritas por Glushko, Wilde y Hemerly (2013) en los siguientes términos:

1) Selección. Consiste en identificar, evaluar y añadir recursos a un sistema organizador. Los recursos seleccionados conforman una colección dentro del sistema y esta es definida por Glushko (2013) como aquel grupo de recursos que han sido seleccionados para algún propósito.

2) Organización. Consiste en especificar los principios o reglas a seguir para ordenar los recursos de una colección.

3) Diseño de interacciones. Consiste en implementar aquellas acciones, funciones o servicios que harán uso de los recursos de una colección.

4) Mantenimiento. Consiste en conservar adecuadamente los recursos de una colección, de manera que puedan sostener el desarrollo de las interacciones.

Este esquema exhibe considerables similitudes con las propuestas recién mencionadas en los campos bibliotecario y documental, acerca del modo en que los sujetos trabajan con documentos, y comparte su carácter general.

Llegados a este punto puede decirse que el conjunto de operaciones específicas aplicadas a los registros gráficos (ya sea que se les denomine materiales bibliográficos, libros, documentos o recursos de información) puede ser pensado a la manera de un esquema de tres operaciones básicas, de mayor o menor complejidad, compuestas por operaciones concretas y a las que pueden añadirse operaciones de carácter administrativo. Una parte de tales operaciones hace posible el ingreso de los documentos a determinados espacios, entre estos la biblioteca, que se encuentran cerca de las personas que los requieren; otra hace posible su ordenamiento temático y su almacenamiento adecuado, permitiendo su recuperación posterior; y una última hace posible su obtención por medio de diversas clases de interacciones que involucran a los bibliotecarios, a los lectores, y a diversas herramientas de búsqueda y localización. En pocas palabras: en el contexto bibliotecario el trabajo con documentos articula diversas operaciones.

1.2.2 La responsabilidad única del bibliotecario

En la segunda parte del párrafo citado al inicio de la sección 1.2, Shera establece la finalidad específica de aquella actividad, cuando sostiene que las tres operaciones generales tienen un “punto focal”, que justifica, en última instancia, la existencia de la biblioteca y del ejercicio profesional de los bibliotecarios: el paso de los registros gráficos “a las manos del lector”. Es este punto, o momento, el que permite al lector hacer uso de un libro y, por ello, puede decirse que, en el contexto bibliotecario, la totalidad de las operaciones documentales se llevan a cabo para que el lector obtenga un documento deseado. De este modo, la obtención de un objeto de esta clase es la finalidad específica del trabajo con documentos del bibliotecario, y es la obtención de un libro la que facilita o hace posible su uso por parte del lector.

Desde esta perspectiva, en el contexto bibliotecario todo libro ha de ser tratado de manera tal que pueda ser obtenido por un lector, y es esto, precisamente, lo que la tercera ley de la bibliotecología estipula. En efecto, de acuerdo con Ranganathan, para cada libro se ha de encontrar a su lector o, en sus propias palabras: *every book its reader*. En particular, Ranganathan (1931) sugiere que la obtención es posible al establecer determinados mecanismos generales, o dispositivos, los cuales pueden ser considerados, a su vez, la culminación de las diversas operaciones documentales articuladas por el bibliotecario. Son tres los dispositivos que el autor destacó: un sistema de acceso abierto, un ordenamiento temático de las estanterías y un catálogo de carácter analítico.

El primero ofrece “the opportunity to see and examine the book collection with as much freedom as in one’s own private library” (p. 300) y, de este modo, en una biblioteca que ofrece un sistema de acceso abierto “the reader is permitted to wander among the books and lay his hands on any of them at his will and pleasure” (p. 300). Según esto, para que cada libro de la biblioteca encuentre a su lector, es preciso remover las barreras para revisarlos por cuenta propia, en particular aquellas que impiden verlos y tomarlos libremente. En ese sentido, el libro ha de ser,

en la biblioteca, un objeto al alcance de los visitantes y no solamente al alcance de los bibliotecarios. Cabe destacar que Ranganathan considera a este primer mecanismo como el más importante de los tres.

El segundo se basa en la idea de que no es el tamaño del libro ni el nombre del autor (excepto en el ámbito literario, dice Ranganathan) lo que determina “the kind of person that will use it. It is its subject-matter” (p. 304). Por ello, continúa Ranganathan, “it is by the subject-matter that the books should be arranged on the shelves if they are to be given a reasonable chance to find their readers” (p. 304). Esto se relaciona estrechamente con el tercer mecanismo. Respecto a este, Ranganathan sostiene que el catálogo resulta de particular utilidad para los lectores cuando ofrece referencias cruzadas entre las distintas materias disponibles en la biblioteca y, también, cuando ofrece los datos sobre las series a las que pertenecen determinadas obras. En conjunto, el segundo y tercer mecanismo sugieren que, para encontrar a su lector, cada libro ha de exhibir su contenido específico; en este caso, el ordenamiento temático y el catálogo ampliado representan formas concretas de conseguir este propósito y se ofrecen, además, como herramientas de búsqueda.

En general, el paso de los registros gráficos “a las manos del lector” coincide con la noción de *acceso material* (physical access), propuesta por Svenonius (2000), que equivale a la obtención del documento deseado (Burnett, Jaeger y Thompson, 2008) y, en ese sentido, la finalidad específica del trabajo con documentos del bibliotecario determina un límite de acción muy preciso. Justo a continuación del párrafo citado al inicio, Shera (1972) añadió que

Use, in the sense that something a reader has read has its impact on society and is therefore a matter of concern to society, occurs beyond the point at which the librarian puts the book, graphic record, or information, into the hands of the reader. . . . Yet, whether or not this relationship between book and reader is barren is largely beyond the control of the librarian once the book has reached the reader. (p. 198)

Y en esto coincide con Lancaster (1977) quien, al describir la función de la biblioteca en el proceso de transferencia de información, sostuvo que

The assimilation of a document by a user, once it has been supplied, is generally outside the library's sphere of influence; that is, libraries exist to bring documents and users together. The responsibility of a library is to ensure that the user gains access to publications that are pertinent to his interests and comprehensible to him . . . Thereafter, the librarian has no direct control or influence over the user, and usually does not know whether the latter makes use of or is "informed" by the items supplied . . . (p. 3)

En otras palabras, el profesional de la información documental —y entre ellos el bibliotecario— “no da la información, sino el acceso a ella; el sujeto [usuario] a partir de los documentos la *recrea*” (Rendón, 1998, p. 268). El bibliotecario no informa a los lectores o a los usuarios; en cambio, les proporciona condiciones para informarse por cuenta propia. En general, lleva a cabo operaciones que permiten a las personas obtener un documento requerido y, con ello, les facilita el uso de los objetos de esta clase, incluyendo su uso como fuente de información.

En definitiva, la finalidad del trabajo con documentos del bibliotecario es conseguir que el individuo acceda materialmente a objetos de la clase información-como-cosa, —esto es, a cualquiera de los entes tangibles que pueden ser utilizados por el ser humano para informarse (Buckland, 1991b)—, entre los cuales se incluyen periódicos, manuscritos, imágenes registradas, grabaciones de sonido, datos almacenados en un computador y, por supuesto, libros. A su vez, el acceso al contenido del documento, o *acceso intelectual*, permite a las personas informarse, por lo cual puede decirse que, en conjunto, el acceso material e intelectual a libros deviene un modo de facilitar el acceso a la información, lo que significa, en última instancia, que el trabajo con documentos del bibliotecario tiene también una finalidad informativa, que es idéntica a la del profesional de la información documental.

1.2.3 El bibliotecario escolar y los documentos

El bibliotecario escolar es la persona encargada de la biblioteca escolar y "el miembro del personal de la escuela profesionalmente cualificado para planificar y administrar su funcionamiento" (Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar, 1999, párr. 14). Es un miembro de la comunidad escolar y se encuentra profesionalmente calificado para desempeñar su labor. Su formación profesional, que articula dos áreas —pedagógica y bibliotecológica—, ha de permitirle el desempeño adecuado de sus roles en el centro educativo.

En general, los roles de un bibliotecario escolar pueden dividirse en dos grupos de actividades (IFLA School Library Guidelines, 2015). Por un lado, el bibliotecario administra las operaciones diarias de la biblioteca; por otro, acompaña de distintas formas a los miembros de la comunidad escolar y les alfabetiza en información y medios. El acompañamiento tiene, al menos, tres formas: desarrollando una colección de recursos que apoye al currículum, asistiendo a los estudiantes en la selección de materiales de lectura, y ayudando a los maestros a integrar la biblioteca en sus asignaturas. En particular, un bibliotecario escolar puede desempeñarse como gestor y promotor de la biblioteca, instructor, colaborador, e integrador de la comunidad. Estos cinco roles se suman a su rol principal, que consiste en contribuir a la misión y metas de la escuela.

Específicamente, el capítulo tres de las *IFLA School Library Guidelines* (2015) se refiere a los cinco roles en los siguientes términos:

1) Gestor de la biblioteca: Un bibliotecario escolar organiza los recursos y los servicios de la biblioteca, así como sus programas educativos. Los recursos de la biblioteca escolar abarcan el recurso humano, el espacio y las colecciones. Como gestor del recurso humano, un bibliotecario escolar recluta, selecciona, prepara, supervisa y evalúa a su personal de apoyo. Como gestor del espacio de la biblioteca, proporciona a la comunidad escolar un espacio físico adecuado, con áreas para el

estudio, la investigación, la lectura, la enseñanza, y la creación. Y como gestor de la colección, organiza la selección, adquisición, descripción, ordenamiento, conservación y eliminación de los documentos que alberga la biblioteca o a los que tiene acceso. Sobre este punto, el *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar* (1999) añade que "el personal de la biblioteca ayuda a utilizar los libros y otras fuentes de información, desde los relatos literarios hasta los documentos plasmados en todo tipo de soportes (impresos, electrónicos u otros) y accesibles directamente o a distancia" (párr. 3) y a su vez sostiene que "estos materiales complementan y enriquecen los libros de texto, así como los materiales y métodos pedagógicos" (párr. 3). En general, los recursos de la biblioteca escolar se encuentran al servicio de la enseñanza y del aprendizaje.

2) Instructor: Junto a los maestros, un bibliotecario escolar proporciona experiencias de aprendizaje a los alumnos. Como instructor, está llamado a diseñar y ejecutar un conjunto de actividades educativas, de carácter individual o grupal (incluyendo pequeños grupos de alumnos y grupos de aula completos), en cinco áreas específicas: Promoción de la lectura, Alfabetización en información y medios, Investigación e indagación, Integración de tecnologías de información en el aprendizaje (incluyendo el uso de internet y de herramientas de búsqueda de información en línea), y Desarrollo profesional de los maestros (proporcionando a estos últimos aquellos recursos que amplíen el horizonte de sus conocimientos temáticos, y de sus estrategias didácticas y de evaluación). Cabe destacar que el bibliotecario escolar que ha asumido el rol instructor apoya a los maestros en la formación de lectores, incluyendo a los maestros especiales que trabajan con alumnos que presentan alguna discapacidad; en particular, este proporciona una amplia gama de actividades y materiales de lectura en diversos formatos, comprende y alienta las preferencias de los lectores y reconoce su derecho de elegir lo que desean leer.

El capítulo 5 de las *IFLA School Library Guidelines* (2015) añade que, idealmente, el bibliotecario escolar que ha asumido su rol instructor acompaña a los maestros al

impartir lecciones, como un maestro más, ya sea en forma paralela, complementaria, formando un equipo, o como refuerzo. Esto implica un trabajo colaborativo entre ambos, de planificación, ejecución y evaluación de las actividades.

3) Colaborador: Un bibliotecario escolar trabaja en forma conjunta con distintos actores para alcanzar las metas del centro educativo. Junto a los maestros y al director, integra los recursos, servicios y programas de la biblioteca al curriculum, y desarrolla aquellas actividades propias de su rol Instructor. Junto al especialista respectivo, integra al proceso enseñanza-aprendizaje distintas herramientas tecnológicas. Junto a las autoridades educativas y al director, crea conciencia entre los distintos miembros de la comunidad escolar acerca de la importancia de la biblioteca, y consolida su apoyo. En general, un bibliotecario escolar involucra al director, a los maestros, a los alumnos y a sus familias en la planificación y evaluación de la biblioteca. Junto a los maestros, también, desarrolla la colección de la biblioteca, considerándolos expertos en distintas materias y conocedores de las necesidades de sus alumnos. Desarrollar las políticas específicas que permitirán la gestión de esa colección es una labor conjunta de bibliotecarios escolares, maestros y director del centro educativo. Colaborar es una parte esencial del trabajo del bibliotecario escolar.

4) Integrador de la comunidad: Un bibliotecario escolar acoge la diversidad cultural, étnica y lingüística de los alumnos, de sus familias y de su comunidad, y le otorga un lugar en la colección y en el programa de la biblioteca. Reconoce el papel de las familias y de la comunidad en el proceso educativo, y el valor de los conocimientos que se transmiten entre generaciones. Reconoce, además, que la identidad y la pertenencia a un grupo son aspectos esenciales en los procesos de alfabetización y aprendizaje de los niños y niñas. De manera especial, establece alianzas con otras bibliotecas de la comunidad, entre ellas las bibliotecas públicas, para ampliar la oferta de servicios bibliotecarios a niños, niñas y jóvenes.

5) Promotor de la biblioteca: Un bibliotecario escolar mantiene comunicación con los alumnos y sus familias, con los maestros, y con las distintas autoridades educativas para darles a conocer todo aquello que la biblioteca les ofrece. Les da a conocer sus recursos, sus servicios y sus programas, los cuales han de responder a las necesidades de la comunidad escolar. Promocionar es una forma de crear conciencia entre los actores de la comunidad escolar acerca del papel que tiene la biblioteca escolar en los procesos enseñanza-aprendizaje, y es una forma de invitarlos a hacer uso de ella. Que la biblioteca sea utilizada es lo más importante para el promotor.

Ahora bien, como gestor de la biblioteca, el bibliotecario escolar ha de organizar los respectivos sistemas documentales y esto quiere decir que —junto a su personal de apoyo y empleando diversos medios— pondrá a disposición de la comunidad escolar una amplia variedad de documentos. En este punto, su trabajo con documentos queda definido por una serie de competencias y operaciones específicas y, con ello, queda delimitado al mismo tiempo dentro del amplio espectro de actividades que le son asignadas al interior del centro educativo.

1.2.3.1 Competencias relativas al documento

La formación específica del bibliotecario escolar ha de capacitarlo para desarrollar y supervisar las operaciones documentales en forma competente. Según las *Guidelines for School Libraries*, del año 1990, un bibliotecario escolar profesional ha de ser capaz de: aplicar principios básicos de evaluación y selección al desarrollo de una colección de materiales que apoye el programa escolar; involucrar a maestros y alumnos en la evaluación y selección de dichos recursos, en forma cooperativa; desarrollar procedimientos para solicitar dichos recursos y prepararlos para el préstamo; emplear principios normalizados de catalogación y clasificación y establecer un índice de los materiales disponibles según un enfoque por materias; planear, diseñar y producir recursos de información para fines didácticos; recuperar

y distribuir información según lo necesiten los usuarios de la biblioteca; y desarrollar un sistema eficiente de circulación de los materiales y equipos, incluyendo su mantenimiento y preservación. Tales capacidades fueron agrupadas bajo el término competencias bibliotecarias, para distinguirlas de aquellas de carácter pedagógico o administrativo, aunque forman con estas un conjunto integrado.

Sobre esta integración de las tres áreas hizo hincapié Hannesdóttir, en el informe *School librarians: guidelines for competency requirements*, del año 1995, elaborado para la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas, IFLA. Sostuvo que el rol del bibliotecario escolar debe ser entendido como uno solo, aunque las competencias y saberes necesarios para su formación puedan ser divididos en tres áreas: área de bibliotecología y estudios de la información, área de administración, y área de educación. Respecto a la primera, la autora distingue tres subáreas: desarrollo de colecciones, selección y producción de recursos de aprendizaje; adquisición y organización de dichos recursos, incluyendo automatización de los respectivos procesos; y servicios de información para alumnos y maestros.

Refiriéndose al desarrollo de colecciones, selección y producción de recursos de aprendizaje, Hannesdóttir incluye cuatro competencias. El bibliotecario escolar ha de ser capaz de: 1) diseñar una política de adquisiciones para orientar el desarrollo de una colección de recursos que sirva de apoyo al programa escolar; 2) aplicar principios de evaluación a la colección y cooperar con los maestros en la selección y evaluación de recursos de aprendizaje; 3) desarrollar criterios de evaluación respecto a las donaciones ofrecidas a la escuela; 4) diseñar, planificar y producir fuentes de información específicas con propósitos educativos, allí donde las fuentes no se encuentran disponibles por vías comerciales.

Por su parte, al referirse a la adquisición y organización de recursos de aprendizaje, incluye cinco competencias. El bibliotecario escolar ha de ser capaz de: 1) desarrollar procedimientos de petición, recepción y procesamiento técnico de

recursos de aprendizaje; 2) utilizar principios de clasificación y organizar los materiales de acuerdo con esquemas estándar; 3) preparar y mantener un catálogo de la colección de acuerdo con principios estándar; 4) indizar el material y facilitar la búsqueda por materias; 5) seleccionar software de automatización que sea adecuado para la gestión de los procesos de la biblioteca escolar.

Por último, al referirse a los servicios de información para alumnos y maestros, señala que, en el contexto escolar, estos incluyen todas las actividades del bibliotecario escolar que facilitan y promueven el uso de los recursos de aprendizaje. Incluye siete competencias. El bibliotecario escolar ha de ser capaz de: 1) estudiar y evaluar las necesidades de información e intereses de alumnos y maestros; 2) diseñar servicios de información adecuados para todos los miembros de la comunidad escolar; 3) desarrollar guías de recursos y bibliografías que ayuden a alumnos y maestros en la búsqueda de información; 4) desarrollar un sistema eficiente de circulación y reserva de recursos; 5) vincular a la biblioteca escolar con redes de información y bibliotecas haciendo posible el intercambio y acceso a recursos disponibles más allá de la escuela; 6) establecer procedimientos de préstamo interbibliotecario y promoverlo; 7) implementar tecnologías para el almacenamiento, manejo, búsqueda, recuperación y utilización de información.

En forma menos detallada, tanto las *Directrices de la IFLA/Unesco para la biblioteca escolar*, del año 2002, como las *IFLA School Library Guidelines*, del año 2015, sostienen la necesidad de desarrollar competencias bibliotecarias en los bibliotecarios escolares profesionales. Por un lado, las Directrices del año 2002 señalan que estos deben ser competentes para realizar, entre otras, las siguientes tareas: analizar las necesidades de recursos y de información que tiene la comunidad escolar, formular políticas de adquisición y desarrollar sistemas de recursos bibliotecarios, catalogar y clasificar los materiales de la biblioteca, y contestar a preguntas sobre información y referencias con materiales adecuados. Por otro, las Directrices de 2015 sostienen que deben ser competentes en el

desarrollo de una colección, y en tareas de almacenamiento, organización y recuperación de información.

1.2.3.2 Operaciones relativas al documento

La biblioteca escolar ofrece un amplio espectro de documentos. Pueden ser objetos materiales o digitales, de acceso local o remoto, propiedad de la biblioteca o de otras instituciones, gratuitos o sujetos a una tarifa (IFLA School Library Guidelines, 2015) y se les denomina también materiales, recursos o medios (Guidelines for School Libraries, 1990). Incluyen libros, periódicos, revistas, mapas, fotografías e imágenes, grabaciones de audio y video, bases de datos y sitios web, y se suman a otros objetos de carácter didáctico, dentro de los cuales se pueden destacar juegos, instrumentos musicales y diversos modelos a escala. En conjunto, todos estos materiales se encuentran a disposición de los alumnos y de sus maestros, y contribuyen de diversas maneras al proceso enseñanza-aprendizaje.

El acervo organizado de documentos disponibles constituye la colección de la biblioteca escolar. De acuerdo con Bishop (2007) esta puede definirse como el conjunto de fuentes de información en formato impreso, no impreso y electrónico seleccionadas y gestionadas por el bibliotecario escolar. La autora precisa que dicha definición excluye los “cientos” de sitios webs a los que acceden los alumnos mientras utilizan las computadoras de la biblioteca, pero incluye las bases de datos en línea suscritas, los sitios webs seleccionados y gestionados por el bibliotecario, los materiales de bibliotecas virtuales, y los ítems que figuran en un catálogo colectivo y a los que puede accederse mediante préstamo interbibliotecario.

En la colección de la biblioteca escolar se ofrece a los alumnos “el producto cultural y científico del conocimiento humano” (Valverde, Carrasco y Muñoz, 2000, p. 21) y en esta debe reflejarse la identidad nacional, étnica y cultural de los miembros de la comunidad escolar (IFLA School Library Guidelines, 2015). Específicamente, la

biblioteca escolar ha de ofrecer “el material necesario para el desarrollo de los programas escolares” (Valverde, Carrasco y Muñoz, 2000, p. 25) y esto quiere decir que los documentos a los que proporcione acceso han de contener información relevante para la formación de los alumnos. En términos generales, esa información es aquella que les permita vincularse a su cultura y a su época, razón por la cual se ha dicho que la biblioteca escolar funciona como un puente entre la escuela y la sociedad (Hannesdóttir, 1995) y que “proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en nuestra sociedad contemporánea” (Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar, 1999, párr. 1). En particular, es relevante aquella información que aumente su conocimiento y sensibilidad de los problemas de su tiempo ya que esto significa, como ha hecho notar el *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar* (1999), formar alumnos que puedan conducirse como ciudadanos responsables.

En general, la conformación y uso de la colección de la biblioteca escolar se basa en las operaciones documentales típicas. En primer lugar, el personal de la biblioteca incorpora los acervos bibliográficos al plantel por medio de las operaciones que conforman el proceso de configuración del fondo. Respecto a la selección, adquisición y registro de los documentos que conformarán la colección de la biblioteca escolar, Camacho Espinosa (2005) señala que el bibliotecario escolar profesional ha de “realizar la selección y adquisición de los materiales, partiendo de las propuestas de todos los miembros de la comunidad educativa, así como reunir toda la información y documentación que responda a las necesidades de los usuarios” (p. 309). Morris (2010) concuerda al señalar que, como parte de sus tareas profesionales, un bibliotecario escolar debe propiciar la participación y las recomendaciones del personal en la selección de los materiales. A esto agrega que, como parte de sus tareas no profesionales, el personal de la biblioteca escolar debe mantener herramientas de selección que faciliten la localización de nuevos materiales, extraer del OPAC y demás herramientas de selección los datos bibliográficos necesarios para elaborar órdenes de compra y detectar los materiales duplicados, tramitar órdenes de compra y facturas (verificación, seguimiento y

archivo), desempacar y chequear los nuevos materiales y equipo recibidos y ocuparse de los ítems no recibidos, preparar para circulación los ítems recibidos, colocar marcas de pertenencia (sellos) en todos los materiales, y mantener el registro de materiales y equipo retirado de la colección o añadido a esta.

A su vez, respecto al establecimiento de políticas y procedimientos que orienten el desarrollo de las actividades propias del proceso de configuración del fondo, Durban Roca (2010) sostiene que, desde la biblioteca escolar, se debe “desarrollar un plan de gestión de la colección que determine los procesos de selección, adquisición, conservación y expurgo de los recursos para permitir su disponibilidad en situ o en las aulas”. Morris (2010) concuerda al indicar que, como parte de sus tareas profesionales, un bibliotecario escolar debe determinar la política de selección de los materiales, así como evaluar y seleccionar materiales y equipo con base en una política de selección orientada a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En segundo lugar, las operaciones que conforman el proceso de organización permiten a la biblioteca escolar producir las herramientas de búsqueda y navegación (browsing) a disposición de los lectores. Una biblioteca escolar dispone de materiales informativos y literarios organizados temáticamente, de un catálogo para la localización de los materiales, y de rotulación e indicadores internos para facilitar el acceso a esos materiales (Durban Roca, 2010). El catálogo de la biblioteca escolar constituye una herramienta de búsqueda y recuperación que permite acceder fácilmente a los documentos de la biblioteca (Durban Roca, 2010) mientras que su sistema de clasificación permite agrupar a los documentos según temas de interés, colocando en un mismo punto documentos similares.

En la biblioteca escolar una de las prioridades del sistema de organización de los documentos es, precisamente, su enfoque temático, el cual debería ser de amplio alcance, fácil de usar y acorde a las necesidades locales (Guidelines for School Libraries, 1990). Además, “es básico elegir un sistema de catálogo bibliotecario [automatizado] que sea aplicable a la clasificación y catalogación de los recursos de

acuerdo con los estándares [sic.] bibliográficos nacionales e internacionales. Esto facilitará la inclusión en redes más amplias” (Directrices de la IFLA/Unesco para la biblioteca escolar, 2002, p. 10). En general, respecto al proceso de organización de los documentos en la biblioteca escolar, Camacho Espinosa (2005) indica que el bibliotecario escolar profesional debe “realizar el tratamiento documental de todos los materiales y ponerlos a disposición de los usuarios” (p. 309). El personal no profesional, por su parte, puede cargar datos de catalogación en el OPAC y colocar los materiales en los estantes o contenedores, y mantenerlos en orden (Morris, 2010).

Por último, y en tercer lugar, las operaciones que conforman el proceso de difusión permiten a la biblioteca escolar dar a conocer los recursos de información disponibles, y garantizan su conservación a lo largo del tiempo. De acuerdo con Camacho Espinosa (2005) un bibliotecario escolar profesional ha de “difundir y hacer circular todo tipo de información, tanto administrativa como pedagógica y cultural” (p. 309), “establecer procedimientos de colaboración y cooperación con otros centros documentales o culturales que favorezcan el intercambio de información y documentos, así como la realización en común de distintas actividades” (p. 309), y “crear documentos como: página web, listas de lectura, bibliografías especiales, boletines de noticias y novedades, etc., encaminados a la difusión de la información entre los miembros de la comunidad educativa y fuera de ella” (p. 309). En este punto, coincide con Durban Roca (2010) la cual sostiene que, desde la biblioteca escolar, se debe promover el uso de los recursos y materiales de la biblioteca con acciones de difusión, y establecer canales de comunicación estables que permitan dichas acciones. Durban añade que se debe crear y desarrollar la página web de la biblioteca dentro de la Web del centro, en forma similar a Morris (2010), quien afirma que un bibliotecario escolar profesional debe diseñar una biblioteca virtual de recursos en línea.

Además, para Morris (2010) un bibliotecario escolar debe, como parte de sus tareas profesionales, proporcionar acceso a recursos internos y externos, y establecer

políticas para los procedimientos de circulación. Acerca de estos procedimientos, la autora sugiere que su ejecución es responsabilidad del personal no profesional de la biblioteca escolar, al señalar que este debe gestionar el mostrador de circulación, generar reportes de circulación, incluyendo items no devueltos, y tramitar los préstamos interbibliotecarios. Agrega, además, que dicho personal, debe asistir a maestros y estudiantes en la localización, uso y selección de materiales y equipo, y compilar y revisar bibliografías conforme se adquieren nuevos materiales. Durban Roca (2010) añade que desde la biblioteca escolar se debe desarrollar la gestión de los préstamos de manera automatizada.

Considerando todos estos elementos, puede decirse que la biblioteca escolar “es una colección organizada de materiales diversos bajo la supervisión de un bibliotecario o personal calificado que presta al centro educativo diferentes servicios de información y brinda a la comunidad escolar acceso a diversas fuentes informativas y materiales complementarios” (Figueroa Alcántara, Lara Pacheco y Delgado Román, 2002). Al proporcionar a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje los recursos de información adecuados, en cantidad y variedad suficientes, la biblioteca escolar complementa los materiales y métodos pedagógicos (Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar, 1999), en particular al libro de texto empleado como “única fuente de conocimiento” (Valverde, Carrasco y Muñoz, 2000, p. 22) y ofrece contacto con las distintas áreas del saber y la imaginación (Guidelines for School Libraries, 1990), lo que representa, en última instancia, una contribución al currículum y a los esfuerzos de la escuela por introducir a niños y jóvenes a la cultura escrita.

En particular, se espera que la biblioteca escolar facilite “el acceso a los recursos y posibilidades locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tengan contacto con ideas, experiencias y opiniones varias” (Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar, 1999, párr. 12) y esto significa, en definitiva, que sus responsables han de facilitar a los alumnos el acceso intelectual a diversas expresiones intangibles de la cultura humana (ideas, experiencias,

opiniones...) al facilitarles el acceso material a recursos de diverso origen (local, regional, nacional, mundial). No es su única tarea, pero facilitar a la comunidad escolar tales recursos puede ser considerada una actividad característica de los bibliotecarios escolares —y de los bibliotecarios en general—, con la que contribuyen a hacer posible el acceso a la información.

1.3 La construcción de condiciones para informarse en el contexto bibliotecario: una caracterización general

En toda actividad informativa documental, los sujetos involucrados transforman determinados espacios en espacios que aproximan material y simbólicamente a la información, incorporando a un punto localizable y accesible objetos portadores de textos (documentos) y tornando visibles sus contenidos. Al proceder de esta manera, esos sujetos —denominados profesionales de la información documental— facilitan la comunicación social y, con ello, facilitan la transmisión y conservación de la memoria de la humanidad.

Esa transformación se lleva a cabo en forma colectiva y habitual, en función de una finalidad específica: permitir a las personas acceder por cuenta propia a las fuentes de información. Por ello, puede decirse que tiene un carácter organizado. En el ámbito bibliotecario, tal transformación conserva esta característica e implica, a su vez, tres operaciones generales estrechamente relacionadas entre sí: obtener aquellos objetos (adquirir documentos), ponerlos a disposición de una comunidad de individuos (organizar documentos para su uso) y facilitar su localización a los individuos que requieren acceder intelectualmente a los mensajes que contienen (organizar documentos para su recuperación). Cada operación de esta clase implica, al mismo tiempo, una serie de operaciones concretas.

1.3.1 Adquirir documentos

Adquirir documentos es recolectar objetos potencialmente informativos, entre los cuales se encuentra el libro.

Es una actividad propia del bibliotecario, que consiste en:

- 1) tomar una decisión respecto a qué objetos potencialmente informativos ingresarán al espacio que se ofrecerá a los individuos como medio de acceso, y
- 2) llevar a cabo las acciones necesarias para trasladarlos al interior de los límites del espacio, y retirarlos del mismo una vez que han cumplido su vida útil.

Agrupar, al menos, cinco operaciones concretas: selección, compra de un documento, recepción de un documento donado, registro de pertenencia de un documento a determinada instancia, y expurgo.

1.3.2 Organizar un documento para su uso

Organizar un documento para su uso es colocar en el espacio un objeto adquirido, de manera tal que los individuos, sin exclusión alguna, puedan obtener el objeto y utilizarlo temporalmente como fuente de información, de acuerdo a sus objetivos personales. El documento deviene, así, recurso de información a disposición de una comunidad, no de un solo individuo.

Es una actividad propia del bibliotecario, que consiste en:

- 1) tomar una decisión respecto al modo en que el objeto adquirido habrá de ser situado en aquel espacio,

2) tomar una decisión respecto al modo de movilizarlo temporalmente hacia la comunidad, y

3) llevar a cabo las acciones necesarias para implementar ambos modos.

Agrupar, al menos, dos operaciones concretas: almacenamiento y conservación del documento, y entrega temporal o definitiva de un documento a un usuario de la información.

1.3.3 Organizar un documento para su recuperación

Organizar un documento para su recuperación es asignar una identificación inequívoca a cada objeto adquirido, que facilite su obtención.

Es una actividad propia del bibliotecario, que consiste en:

1) describir el objeto y su contenido, de manera tal que un individuo pueda percatarse de la información que podría extraer de este objeto.

2) agrupar los objetos cuyas descripciones sean similares, y

3) elaborar con base en tales descripciones herramientas de localización de documentos, y ponerlas a disposición.

Agrupar, al menos, cinco operaciones concretas: catalogación, indización, elaboración de resúmenes, clasificación, y ordenamiento del documento almacenado.

Al desarrollar las tres operaciones generales y sus correspondientes operaciones concretas, los bibliotecarios construyen una condición para informarse, que ofrecen a los miembros de sus respectivas comunidades. Por ello, los bibliotecarios pueden ser llamados profesionales de la información documental. Los bibliotecarios escolares también admiten esa denominación y, en su caso, proporcionan a los miembros de la comunidad escolar aquella misma condición, complementando de este modo las actividades de carácter pedagógico, recreativo y cultural que también han de desarrollar como parte de sus roles asignados y que contribuyen, en conjunto, al logro de los objetivos de la escuela.

La actividad informativa documental, su estructura y su dinámica, tal y como han sido presentadas en el presente capítulo, proporcionan el marco conceptual de la presente investigación. En este marco fueron situadas las prácticas estudiadas, dotándolas de una caracterización específica que orientó su exploración y análisis. En el siguiente capítulo, será presentado el contexto general de tales prácticas: la biblioteca de las escuelas públicas de educación básica de la Ciudad de México.

Referencias

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Bishop, K. (2007). *The collection program in schools: Concepts, practices, and information sources* (4th ed.). Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Buckland, M. (1991b). Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 351-360.

Buckland, M. (2017). *Information and society*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Burnett, G., Jaeger, P. T., y Thompson, K. M. (2008). Normative behavior and information: The social aspects of information access. *Library & Information Science Research*, 30, 56-66.

Camacho Espinosa, J. A. (2005). La biblioteca escolar: Centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. *Revista de Educación*, (número extraordinario 2005), 303-324. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_21.pdf

Carrión Gútiérrez, M. (1993). *Manual de bibliotecas* (2a ed.; Biblioteca del libro, 14). Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Declaración de Lyon sobre el acceso a la información y el desarrollo. (2014). Recuperado de <https://www.lyondeclaration.org/>

Directrices de la IFLA/Unesco para la biblioteca escolar. (2002). Recuperado de <https://bit.ly/2j6uvrm>

Durban Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy: Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona, España: Graó.

Figuroa Alcántara, H., Lara Pacheco, G., y Delgado Román, G. (2002). *El universo de las bibliotecas escolares: Funciones, recursos y participación de la comunidad escolar* (Gestión de Bibliotecas Escolares, volumen 1). México: Santillana.

Glushko, R. J. (2013). Foundations for Organizing Systems. En *The Discipline of Organizing* (pp. 1-45). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Glushko, R. J., Wilde, E., y Hemerly, J. (2013). Activities in Organizing Systems. En *The Discipline of Organizing* (pp. 47-93). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Guidelines for school libraries. (1990). The Hague, Netherlands: International Federation of Library Associations and Institutions.

Hannesdóttir, S. G. (1995). *School librarians: Guidelines for competency requirements*. The Hague, Netherlands: International Federation of Library Associations and Institutions.

IFLA School Library Guidelines. (2015; 2nd rev. ed.). The Hague, Netherlands: IFLA. Recuperado de <https://bit.ly/2fSYQmQ>

Kaptelinin, V., y Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Lancaster, F. W. (1977). *The measurement and evaluation of library services*. Washington, D. C.: Information Resources Press.

Lancaster, F. W. (1983). *Evaluación y medición de los servicios bibliotecarios* (E.M. Guerrero, A. Bellido y J. Sandoval, trads.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Liebenau, J., y Backhouse, J. (1990). *Understanding information: An Introduction*. London: Macmillan.

Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar. (1999). Recuperado de https://web.archive.org/web/20161130222909/http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifiesto_es.html

Martínez Comeche, J. A. (1995). *Teoría de la información documental y de las instituciones documentales*. Madrid, España: Síntesis.

Martínez Comeche, J. A. (2011b). El proceso informativo-documental. En J. López Yepes y M. R. Osuna Alarcón (Eds.), *Manual de Ciencias de la Información y Documentación* (pp. 27-31). Madrid, España: Pirámide.

Molina Campos, E. (1995). *Teoría de la biblioteconomía*. Granada, España: Universidad de Granada.

Morris, B. J. (2010). *Administering the school library media center* (5th ed.). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.

Ranganathan, S.R. (1931; reimpr. 2006). *The five laws of library science*. Bangalore: Sarada Ranganathan Endowment for Library Science.

Rendón Rojas, M. A. (1995). La información como ente ideal objetivizado. *Investigación Bibliotecológica*, 9(18), 17-24.

Rendón Rojas, M. A. (1996b). Algunas peculiaridades de la ciencia bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, 10(21), 22-26.

Rendón Rojas, M. A. (1997). *Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología*. México: CUIB.

Rendón Rojas, M. A. (1998). El papel del profesional de la información en el acceso y uso de la información documental. En *La información en el inicio de la era electrónica* (Vol. 2 Información, sociedad y tecnología, pp. 242-272). México: CUIB.

Rendón Rojas, M. A. (2005a). *Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología* (2a ed.; Colección Sistemas Bibliotecarios de Información y Sociedad). México: CUIB.

Rendón Rojas, Miguel Ángel. (2005b). Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor: Semejanzas y diferencias. *Ciência da Informação*, 34(2), 52-61. Recuperado de <http://revista.ibict.br/ciinf>

Rendón Rojas, M. A. (2008). Ciencia bibliotecológica y de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas: epistemología, metodología e interdisciplina. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 65-76.

Rendón Rojas, M. A. (2013b). Conceptualización y fundamentación del Sistema de Información Documental (SID). *Códices*, 9(1), 83-92.

Rendón Rojas, M. A. (2014). Siguiendo al ser para comprender mejor el conocer y el hacer: El ser, conocer y hacer en bibliotecología/ciencia de la información/documentación. En *El ser, conocer y hacer en bibliotecología/ciencia de la información/documentación* (pp. 107-131). Recuperado de <http://ibi.unam.mx/publicaciones/>

Rendón Rojas, M. A., y Herrera Delgado, L. B. (2010). El profesional de la información documental: eidos-noumeno-identidad versus skia-fenómeno-imagen. *Revista Mexicana de Ciencias de la Información*, 1(2), 40-52. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-ciencias-de-la-informacion/3>

Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo Veintiuno.

Shera, J. H. (1972). *The foundations of education for librarianship*. New York: Becker & Hayes.

Shera, J. H. (1976). *Introduction to library science: Basic elements of library service*. Littleton, Colorado: Libraries Unlimited.

Shera, J. H. (1990). *Los fundamentos de la educación bibliotecológica* (S. Peniche de Sánchez Macgregor y F. González, trads.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Smiraglia, R. P. (2001). *The nature of "a work": Implications for the organization of knowledge*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.

Smiraglia, R. P. (2014). *Cultural synergy in information institutions*. New York: Springer.

Svenonius, E. (2000). *The intellectual foundation of information organization*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Valle Gastaminza, F. del (1989). Las funciones documentales: tipología de centros y servicios de documentación. En J. López Yepes (Ed.), *Fundamentos de información y documentación* (pp. 210-214). España: EUEDEMA.

Valverde Ogallar, P., Carrasco García, E., y Muñoz Aguirre, J.M. (2000). *La biblioteca, un centro-clave de documentación escolar: Organización, dinamización y recursos* (2a ed.). Madrid, España: Narcea.

2 La biblioteca en las escuelas públicas de educación básica

La comunidad escolar es uno de los beneficiarios más importantes de las diversas acciones en favor del libro y la lectura en México. Actualmente, dos programas estratégicos del *Programa de fomento para el libro y la lectura 2016-2018* (PFLL, 2016)² le conceden un lugar central. El Programa lectura e infancia se ha propuesto promover “entre los padres de familia y tutores la lectura en casa” y fortalecer “la capacitación entre los profesores para que hagan de la lectura una actividad cotidiana en los procesos de aprendizaje” (PFLL, 2016, p. 65). Mientras tanto, el Programa edición, producción y distribución de libros y otros materiales educativos, se ha propuesto el “fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica” (PFLL, 2016, p. 56), con lo cual busca contribuir a la mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas, y consolidar lectores autónomos. Como sugieren estas acciones, existe un interés por formar lectores en la escuela, a la manera de un proyecto país, con ayuda del libro y de la biblioteca, y con la participación de diversos actores del sistema educativo.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) representa una instancia clave en la movilización de los recursos y actores involucrados, no solamente por su participación directa en la elaboración del Programa de Fomento para el Libro y la Lectura (en conjunto con la Secretaría de Cultura) sino por sus tareas asignadas en el marco de la legislación en esta materia.

² En general, el *Programa de fomento para el libro y la lectura 2016-2018* (PFLL, 2016) se ha propuesto varios objetivos, metas y líneas de acción que buscan consolidar el vínculo entre el sector educativo y las acciones en favor del libro y la lectura. Estos incluyen su objetivo general, “garantizar el pleno acceso a la lectura y el ejercicio de la cultura escrita de calidad, en un ambiente de pluralidad e inclusión, tanto dentro del sistema educativo nacional como fuera de él”, su meta número uno, “incrementar los puntos de acceso a la lectura y hacer más eficiente el uso de la infraestructura existente en espacios de educación formal y no formal”, y su línea de acción 1. 4, “fortalecer y renovar el acervo de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, así como de las bibliotecas escolares y de aula” (pp. 79-80). Los programas estratégicos mencionados ahondan en este vínculo.

Por una parte, según la Ley de Fomento para la lectura y el libro (en adelante, LFLL), corresponde a la SEP:

Fomentar el acceso al libro y la lectura en el Sistema Educativo Nacional, promoviendo que en él se formen lectores cuya comprensión lectora corresponda al nivel educativo que cursan³, en coordinación con las autoridades educativas locales. (México, 2008, artículo 10, I)

Por otra, según el Reglamento de la Ley de Fomento para la lectura y el libro (en adelante, RLFL) le corresponde también:

Diseñar estrategias para la formación de lectores y de vinculación de la educación con el fomento a la lectura, mediante actividades que coadyuven al cumplimiento de tal fin;

...

Capacitar y formar promotores de la lectura en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, así como realizar concursos que estimulen y reconozcan su trabajo;

...

Impulsar el uso, mejoramiento e innovación de las bibliotecas escolares y públicas;

Promover la capacitación y formación de los encargados de bibliotecas escolares y públicas, de salas de lectura y de librerías. (México, 2010, artículo 5, II, VI, XVI-XVII)

En términos generales, la LFLL busca hacer accesible el libro en igualdad de condiciones en todo el territorio nacional para aumentar su disponibilidad y acercarlo al lector (México, 2008, artículo 4, V). Además, propicia políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de la lectura (artículo 4, I) y apoya el establecimiento y desarrollo de bibliotecas y otros espacios públicos y privados para la lectura y difusión del libro (artículo 4, III). Precisamente, “la

³ Hay que destacar que la formación de lectores en las escuelas se encuentra vinculada, explícitamente, al logro de la comprensión lectora en los distintos niveles educativos, y como bien señala el Programa 2016-2018, no solamente “es necesario fortalecer los procesos lectores entre los mexicanos” sino, también, “formar a personas capaces de reflexionar sobre sus propias prácticas y sobre su entorno, de discutir sus ideas y expresar sus opiniones de forma verbal y escrita” (PFLL, 2016, p. 7).

importancia de instalar y hacer funcionar la biblioteca de la escuela radica en reconocer que puede convertirse en un elemento fundamental para garantizar condiciones de acceso igualitario a la cultura escrita” (México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura. Programa Nacional de Lectura [PNL], 2010, p. 12). La SEP representa el principal propiciador de todas estas acciones en el sistema educativo nacional, y la biblioteca escolar uno de sus proyectos más importantes.

2.1 La biblioteca escolar

En el marco de la educación básica, la biblioteca escolar constituye un proyecto concreto de promoción lectora, propuesto y desarrollado, paulatinamente, bajo el impulso del Programa Nacional de Lectura y Escritura. Si bien el impulso a las bibliotecas escolares se remonta hasta la época de la llamada Campaña por la lectura, del entonces secretario de educación José Vasconcelos, y exhibe entre sus hitos más importantes los principios y recomendaciones de Juana Manrique de Lara, el Programa Rincones de lectura y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura (Pérez Buendía, 2007; Silva Zamora, 2008; Reimers et al., 2006), el impulso decisivo proviene de la entrega de libros para niños y jóvenes a las escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria, establecida por el Programa Nacional de Lectura del año 2002 (PNL), complementando de este modo a los libros de texto gratuitos que ya se entregaban a las escuelas.

Al respecto, un estudio solicitado por la Secretaría de Educación Pública a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), al indagar los años de instalación y funcionamiento efectivo de las bibliotecas participantes, indicó que

La biblioteca de mayor tradición empezó a funcionar en 1957. En 1999 se instaló 24% de las bibliotecas de las escuelas examinadas; para el año 2003 ya se tenía 56%. Estos datos muestran cómo, desde 1991, tras la llegada de los libros a las escuelas primarias y con la puesta en marcha del PNL, que inició en 2001, se generaliza la creación de bibliotecas escolares en las escuelas mexicanas. (Las bibliotecas escolares en México, 2010, p. 59)

El PNL estableció como una de sus líneas estratégicas el fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en centros de maestros. Entre las metas vinculadas a esta línea, es preciso destacar las siguientes:

Extender la cobertura de acervos para bibliotecas escolares y de aula a la educación preescolar y secundaria así como mantener la dotación de acervos al nivel de educación primaria.

...

Crear y mejorar los espacios físicos para las bibliotecas escolares y de aula.

Crear y desarrollar espacios para la formación y actualización de bibliotecarios, tanto para las escuelas como para los centros de maestros, con el fin de que puedan promover la lectura de las colecciones a su cargo. (Reimers et al., 2006, p. 190)

En general, la dotación de acervos bibliográficos a las escuelas de educación básica puede ser contada entre las medidas para el fortalecimiento de la educación nacional. Precisamente, la Ley de Educación del Distrito Federal señala que “para lograr la igualdad de acceso, la permanencia y los resultados satisfactorios en la educación” se han de desarrollar una serie de programas, proyectos y acciones, que incluyen “crear bibliotecas en los centros educativos, en las colonias y barrios, dotándolas de los recursos bibliográficos, hemerográficos, videográficos y electrónicos suficientes y modernos para un servicio eficiente y de calidad” (México, 2000, artículo 120, XII). Como se puede apreciar, la relación entre la dotación de tales recursos y la creación de bibliotecas en las escuelas es estrecha. En particular,

la dotación regular y universal de libros para niños y jóvenes representa una acción clave en la instalación de la biblioteca escolar y su funcionamiento.

2.1.1 Dotación de acervos

La dotación regular de tales acervos constituye una de las tareas asignadas a la SEP; según la LFLL, corresponde a dicha instancia:

Garantizar la distribución oportuna, completa y eficiente de los libros de texto gratuitos, así como de los acervos para bibliotecas escolares y de aula y otros materiales educativos indispensables en la formación de lectores en las escuelas de educación básica y normal, en coordinación con las autoridades educativas locales. (México, 2008, Artículo 10, II)

En este marco, el equipo del Programa Nacional de Lectura —adscrito a la Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica— presentaba el manual *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar*, con estas palabras:

Los acervos de la biblioteca escolar y de la biblioteca de aula son recursos de apoyo pedagógico que la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y con la participación de las entidades federativas, proporcionan a todas las escuelas públicas de educación básica como parte de las acciones del Programa Nacional de Lectura.

Cada año se envían a las escuelas públicas de los tres niveles de educación básica títulos de la colección Libros del Rincón, a fin de que se instale la biblioteca de la escuela y logren el aprovechamiento educativo de los acervos. (PNL, 2010, p. 5)

Según esto, se entrega anualmente a las escuelas públicas de educación básica un acervo de libros, y este acervo constituye la base para instalar la biblioteca escolar

y bibliotecas de aula de cada plantel. De hecho, la LFLL y su Reglamento denominan biblioteca a esos acervos.

En efecto, la LFLL entiende por “bibliotecas escolares y de aula” aquellos:

Acervos bibliográficos que la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Cultura, con la concurrencia de las autoridades locales, selecciona, adquiere y distribuye para su uso durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y las escuelas públicas de educación básica. (México, 2008, artículo 2)

A su vez, el RLFL indica que:

Para los efectos del presente Reglamento, además de lo establecido en el artículo 2 de la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, se entenderá por:

Biblioteca de aula. Acervo bibliográfico que la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades locales, selecciona, adquiere, distribuye y ubica de manera permanente dentro del aula de las escuelas públicas de educación básica, para uso exclusivo de los alumnos adscritos a dicha aula;

Biblioteca escolar. Acervo bibliográfico que la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades locales, selecciona, adquiere, distribuye y ubica de manera permanente al interior de las escuelas públicas de educación básica, para el uso de la comunidad escolar. (México, 2010, artículo 2, I-II)

Hasta la fecha, la dotación se mantiene y cada año son seleccionados, adquiridos y distribuidos los mencionados acervos bibliográficos. Los libros entregados se suman a los entregados previamente y a los que adquiere cada centro educativo por cuenta propia. En general, se trata de libros de carácter informativo y literario, en formato impreso, escritos para niños y jóvenes.

Así pues, la escuela recibe un acervo bibliográfico dirigido a los alumnos que se acrecienta, en mayor o menor medida, cada ciclo lectivo. En particular, el acervo es

concebido por las autoridades educativas como una herramienta al servicio de la formación de los alumnos como lectores y, por ello, cada libro que lo compone ha sido clasificado no solamente por materias sino también por niveles lectores. En efecto, la colección Libros del Rincón se divide en cinco niveles denominados, respectivamente, Al Sol Solito (“para los más chiquitos”), Pasos de luna (“para los que empiezan a leer”), Astrolabio (“para los que leen con fluidez”), Espejo de Urania (“para los lectores autónomos”) y Cometas convidados (“ediciones especiales”), los cuales permiten a los maestros seleccionar aquellos que se adecúan al nivel de sus alumnos. Estos niveles se denominan series y cada libro entregado pertenece a una. El detalle de cada serie y sus características puede consultarse en el Anexo 4.

2.1.2 Instalación y funcionamiento de la biblioteca

Maestros y directores de las escuelas públicas de educación básica cuentan con materiales de apoyo para la instalación y funcionamiento de las bibliotecas del plantel, entre los cuales destaca el denominado *Formato de autoseguimiento del proyecto de la biblioteca*, propuesto por la Dirección General de Materiales Educativos en el documento *La biblioteca y la ruta de mejora* (México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos [DGME], s.f.-c), correspondiente al ciclo escolar 2016-2017. Elaborado sobre la base del manual *Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar*, del año 2008, el *Formato* propone quince tareas a realizar para lograr la disponibilidad y accesibilidad del acervo bibliográfico del centro educativo y, con ello, poner en marcha su biblioteca escolar y sus bibliotecas de aula.

Esas tareas se denominan *Logros para evaluar nuestro proyecto de biblioteca escolar*, y son las siguientes:

- 1) El director de la escuela nombra al maestro bibliotecario.

- 2) El Comité de Lectura y Biblioteca, a partir del diagnóstico, integra las comisiones donde participan docentes, alumnos y padres de familia. Se levanta el acta de su constitución.
- 3) Los docentes utilizan los libros de la biblioteca como un recurso pedagógico en sus planes de clase.
- 4) El Comité de Lectura y Biblioteca elabora el plan de trabajo de la biblioteca
- 5) La Biblioteca Escolar está instalada en un espacio físico. Ante una dificultad para su ubicación se opta por una estrategia que permita la circulación del acervo en toda la escuela.
- 6) La Biblioteca de Aula está instalada y organizada en cada uno de los grupos.
- 7) Los servicios bibliotecarios están definidos y se cuenta con un reglamento de la biblioteca.
- 8) Los docentes se organizan para identificar los libros que apoyan los contenidos del programa de estudio y los registran en el *Catálogo pedagógico*.
- 9) Los libros de la Biblioteca Escolar y de Aula se prestan entre grupos y a domicilio.
- 10) La Biblioteca Escolar integra diferentes recursos de información: libros, videos, audios y más. Se organizan por géneros y categorías empleando la clasificación por colores de las bibliotecas escolares.
- 11) La Biblioteca Escolar ofrece el servicio de Cajas viajeras con libros de la biblioteca organizados por temas, autores y proyectos que apoyan la planificación diaria del docente y los intereses lectores de los alumnos.
- 12) Se llevan a cabo, en cada grupo, las *5 actividades permanentes*⁴ que fomentan la formación de lectores y escritores.
- 13) Se realizan actividades que invitan a escribir y difundir lo realizado a través del periódico mural, página de Internet, gaceta informativa u otros medios.
- 14) Se fomenta la lectura con modalidades diversas (en silencio, a cargo del docente, en atril, en coro, en voz alta, dramatizada, entre otras) donde participa toda la comunidad escolar.

⁴ Respecto a las 5 actividades, el documento *Actividades permanentes a cargo del docente frente a grupo* (DGME, s.f.-a), correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, explica que estas constituyen un “complemento a las actividades del plan de trabajo de la biblioteca” y que el maestro de grupo ha de desarrollarlas “con el propósito de que sus alumnos conozcan los libros, los lean, dialoguen y reflexionen sobre las lecturas que realizan” (p. 2). Específicamente, las cinco actividades propuestas son las siguientes: lectura en voz alta, círculo de lectores en el aula, lectura de diez libros en casa, lectores invitados al salón de clases, e índice lector del grupo. El detalle de cada una puede consultarse en el Anexo 2.

15) Formamos parte de una Red de Bibliotecas Escolares por zona escolar para intercambiar información, proyectos y experiencias. Participamos en el Consejo Técnico de Zona. (DGME, s.f.-c, p. 3)

Cada uno de los quince logros es evaluado con base en una escala de cuatro ítems: “Nos falta hacer” (1), “Iniciamos un trabajo organizado y tenemos algunos logros” (2), “Realizamos un trabajo comprometido que nos permite ver resultados” (3) y “¡Alcanzamos nuestra meta!” (4). De este modo, empleando el *Formato* “cada colectivo escolar identifica, en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, el estado de la cuestión sobre la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula, al mismo tiempo que determina las acciones para garantizar el desarrollo de la Cultura Escrita en la escuela” (DGME, s.f.-c, p. 2); con ello puede dar seguimiento a las tareas y evaluar los logros alcanzados, lo que hace del *Formato* una herramienta de diagnóstico que puede ser incorporada al proceso de planificación general de la biblioteca escolar del plantel.

En el marco del Programa Nacional de Lectura y Escritura, la SEP ha ofrecido diversas indicaciones sobre cada una de las quince tareas. Respecto a la biblioteca escolar, es preciso destacar las siguientes:

El director y su relación con la biblioteca escolar. El documento *Participación del director de la escuela* (DGME, s.f.-d), correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, concede al director del plantel educativo un papel fundamental en los esfuerzos por desarrollar la biblioteca escolar. Al respecto, menciona que:

En el marco del Consejo Técnico Escolar, el director de la escuela estará atento a las experiencias transmitidas por el Comité de Lectura y Biblioteca, con el propósito de garantizar que la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula sean un recurso para consolidar el desarrollo de la cultura escrita en la escuela como en la comunidad donde se ubica. (p. 2)

El documento citado especifica que el director se compromete a: nombrar un maestro bibliotecario, integrar el Comité de lectura y biblioteca, promover y dar seguimiento al *Catálogo pedagógico*, dar a conocer el *Índice de circulación de libros e Índice lector de la escuela*, y consolidar la red de bibliotecas escolares de la zona escolar. El detalle de cada compromiso puede ser consultado en el Anexo 3.

El Comité de lectura y biblioteca. El documento *Integración del Comité de lectura y biblioteca* (DGME, s.f.-b), correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, define la función básica del Comité y su conformación. Al respecto, indica lo siguiente:

En cada escuela, el director promueve la integración del *Comité de Lectura y Biblioteca* que será el encargado de promover las actividades de fomento de la lectura y escritura en la escuela. Este Comité está a cargo del *maestro bibliotecario* y forma parte de los Consejos Escolares de Participación Social de la escuela. (p. 2)

El documento añade que:

El Comité de Lectura y Biblioteca debe estar integrado por alumnos, docentes, el director y padres de familia, quienes se encargarán de dar seguimiento al desarrollo de actividades del plan de trabajo de la biblioteca, además de mantener informada a la comunidad escolar de los resultados de las actividades desarrolladas. (p. 2)

Más detalles sobre el Comité pueden encontrarse en la sección 2.2.2 de este capítulo.

El plan de trabajo de la biblioteca escolar. El manual *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar*, propuesto por la Subsecretaría de Educación Básica (PNL, 2010), especifica que se trata de un plan anual “donde se incluyen actividades permanentes, ocasionales y proyectos” (p. 74) y añade que el Comité de lectura y biblioteca habrá de presentarlo a la comunidad escolar. En general, el plan de trabajo “contiene las actividades que el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca se comprometen a realizar” (p. 30). Por su parte, el

documento *Biblioteca escolar de las escuelas de tiempo completo*, elaborado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica (México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa [DGDGE], 2015) añade que “el Comité de Lectura desarrollará un plan de fomento de la lectura y la escritura basado en una actividad mensual”; según el documento, se trata de “actividades que renueven el interés de la comunidad educativa en el uso y la consulta del acervo” (p. 14) e incluyen la presentación de libros, la exposición de las colecciones del acervo, y la implementación de sesiones de lectura en voz alta.

El espacio físico de la biblioteca escolar. De acuerdo con la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* (México. Secretaría de Educación Pública, 2016) la biblioteca escolar forma parte de la infraestructura y equipamiento de la escuela; al respecto, indica que “es necesario que todas las escuelas cuenten con un espacio específico para organizar, resguardar y consultar los materiales educativos” (p. 244) y este espacio, a su vez, “debe contar con las adaptaciones necesarias para facilitar la movilidad de los alumnos” (p. 244). El acervo bibliográfico que conforma la biblioteca escolar ha de contar con un espacio propio.

El manual *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar* ofrece indicaciones acerca de la distribución interna de dicho espacio. Al respecto, estipula lo siguiente:

El área destinada a la biblioteca escolar debe distribuirse por zonas abiertas, de manera que haya la posibilidad de trabajar con subgrupos en el interior, siempre con las áreas conectadas entre sí. Usualmente se reparte el espacio disponible en una zona de estantería y otra de lectura en sala sin separación física; evite los mostradores y las barras. Estas dos áreas, con suficiente espacio para permitir la circulación de estudiantes en todas partes, deben facilitar el trabajo simultáneo de un grupo completo del plantel. (PNL, 2010, p. 35)

Además, ofrece especificaciones por nivel educativo:

La biblioteca de preescolar debe considerar espacios para leer al nivel del suelo y en mesas para compartir con pares.

La biblioteca de primaria debe considerar espacios para leer al nivel del suelo, espacios para compartir con pares y/o con adultos y nichos de lectura para subgrupos pequeños (3 o 4 personas) que garanticen el trabajo en equipo y el encuentro entre lectores.

La biblioteca de secundaria debe considerar espacios para lectura individual y trabajos en equipos, así como para el diálogo y comentarios sobre las lecturas. (PNL, 2010, p. 35)

No obstante, el citado manual reconoce que “es inusual encontrarse con escuelas que se hayan concebido con las instalaciones físicas apropiadas para una biblioteca escolar” (PNL, 2010, p. 34). En aquellos casos donde no se cuenta con un espacio para la biblioteca, ofrece esta recomendación:

Será necesario gestionar un proyecto de construcción con las autoridades educativas, en sus diferentes instancias. Mientras se gestiona se puede iniciar con un plan para dinamizar los acervos a través de los servicios bibliotecarios mínimos, que garanticen la existencia de un sistema de préstamo a domicilio y al aula, organizar horarios de visita del acervo a las aulas, de modo que no interfieran con las labores cotidianas. (PNL, 2010, p. 38)

Y añade que, mientras se obtiene aquel espacio,

Los servicios se pueden ofrecer mediante muebles armables y desarmables que sean factibles de salir a la hora del recreo, a la entrada y a la salida, a cualquier hora que se considere conveniente y cuando haya más movimiento de los alumnos, para lo cual es necesario hacer alianzas con el director, con los maestros de otras disciplinas, con alumnos, con padres de familia y otros miembros de la comunidad, para organizarse

en tiempos y formas para sacar los libros a los espacios mencionados, hacer campañas de información sobre los libros y los materiales. (PNL, 2010, p. 38)

Finalmente, el manual *Biblioteca escolar de las escuelas de tiempo completo* (DGDGE, 2015) ofrece una síntesis de tales recomendaciones, al sostener que “lo más importante es que el acervo esté a disposición inmediata de la comunidad escolar, sin importar que la biblioteca se encuentre en una carretilla, un pequeño espacio debajo de las escaleras o en un salón habilitado con tal propósito” (p. 12). En ese sentido —concluye el documento— “lo relevante es que en poco tiempo se reconozca que la biblioteca es un recurso pedagógico que aumenta las oportunidades de enseñanza de los docentes y de aprendizaje de los alumnos” (p. 12).

Los servicios de la biblioteca escolar. La instalación física del acervo bibliográfico en un espacio del plantel, o las medidas que se toman en su ausencia, contribuyen a la disponibilidad de los libros, y representan un primer paso. Sin embargo, en el proyecto de instalación y puesta en funcionamiento de la biblioteca escolar es necesario “transitar de la disponibilidad a la accesibilidad” (PNL, 2008, p. 42) y en este punto los servicios bibliotecarios desempeñan un papel clave.

Al respecto, el manual *Biblioteca escolar de las escuelas de tiempo completo* (DGDGE, 2015) ha recordado que “la instalación y disposición física del acervo de la biblioteca no garantiza su uso”, estableciendo, a su vez, que el Comité de Lectura y Biblioteca “deberá encargarse de promover la circulación y accesibilidad de los libros y materiales, ofreciendo los servicios bibliotecarios, con el propósito de que todos los integrantes de la comunidad escolar se conviertan en usuarios de ese espacio” (p. 12). Precisamente, esos servicios “tienen que estar vinculados con los acontecimientos pedagógicos de la escuela y con los eventos culturales de la comunidad, con el propósito de acercar los acervos de la biblioteca a los usuarios y lectores: alumnos, padres de familia y docentes” (PNL, 2008 p. 42). En general, los

servicios implementados deben dar “movilidad” al acervo y organizar el uso real de los recursos bibliográficos entre los miembros de la comunidad escolar.

El manual *Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar* proporciona el listado de los servicios a implementar. Al respecto, indicó lo siguiente:

Es necesario acordar los servicios que ofrecerá la biblioteca, a fin de generar una cultura de uso del acervo. Los primeros servicios bibliotecarios mínimos que se deben garantizar son:

- A. Proporcionar información actualizada a los lectores sobre los libros y el acervo disponible de la biblioteca escolar.
- B. Préstamo interno a las aulas.
- C. Préstamo a domicilio.
- D. Lectura libre en el local de la biblioteca.
- E. Lectura en voz alta en la biblioteca escolar.
- F. Asesoría para el desarrollo de destrezas de búsqueda y localización de información en la biblioteca.
- G. Apoyo a la práctica docente.
- H. Vinculación con los espacios y actividades culturales de la comunidad. (PNL, 2008, p. 42)

A este listado de servicios bibliotecarios “mínimos”, el manual *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar* incluye algunas precisiones. Con respecto al punto A del listado, indica que este servicio ha de ser “permanente” y que la información proporcionada ha de incluir aquella que se refiere a la organización del acervo. Con respecto al punto B, añade el “préstamo en sala”. Con respecto al punto E, especifica que la lectura en voz alta es realizada “por parte del maestro bibliotecario, a grupos o individual”. Finalmente, añade los siguientes servicios:

Asesoría a los lectores (alumnos, docentes, padres de familia) en labores de investigación documental.

Programa para el desarrollo de destrezas de búsqueda de información en la biblioteca y manejo documental con toda la comunidad escolar.

Asesoría sobre búsquedas de material externas a la biblioteca escolar.

Organización de actividades de apoyo al proyecto escolar de formación de lectores y escritores.

Vinculación con todos los saberes de la comunidad donde se encuentra la escuela.

Apoyo al colectivo docente en sus actividades de investigación y desarrollo profesional.

Presentación y promoción periódica de determinados materiales relacionados con las necesidades e intereses de los distintos actores de la escuela.

Asesoría para el uso de recursos multimedia. (PNL, 2010, pp. 45-46)

Como se puede apreciar, el préstamo de los libros forma parte de los servicios básicos e incluye el préstamo a domicilio.

La clasificación del acervo. La SEP clasifica por temas los libros entregados anualmente a las escuelas, y no solamente por nivel lector. Para ello emplea una clasificación propia, en la cual los temas se encuentran organizados por géneros y categorías. Se emplean dos géneros (informativo y literario) y cada uno agrupa diversas categorías, entre las cuales pueden mencionarse: la naturaleza, el cuerpo, los números y las formas, los objetos y su funcionamiento, las personas, las historias del pasado, los lugares, la Tierra y el espacio, las artes y los oficios, narrativa de aventuras y de viajes, narrativa de misterio y de terror, poesía de autor, poesía popular y teatro. La clasificación completa y la descripción de sus categorías pueden consultarse en el Anexo 5. A su vez, cada categoría tiene asignado colores específicos y, por esta razón, se habla de una clasificación por colores. Esos colores

figuran en la cubierta de cada libro y se suman al identificador visual de cada nivel lector (o serie).

De este modo, cada libro entregado pertenece a un género, a una categoría y a una serie específicos y, en general, forman parte de la colección Libros del Rincón. En conjunto, estos elementos permiten agrupar y ordenar los libros que conforman el acervo entregado, y ofrecen una guía para clasificar los libros adquiridos por la propia escuela.

2.1.3 Propósito de la biblioteca

En términos generales, la biblioteca escolar es instalada para promover la lectura entre los alumnos y proporcionar a sus maestros una herramienta adecuada a dicho propósito. En el marco de la estrategia *La escuela al centro*, el documento *Plan de actividades de la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula*, correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, sostiene que las bibliotecas del plantel forman parte de las “Líneas de acción para promover una comunidad de lectores y escritores”, y al respecto, indica lo siguiente:

Desde la Biblioteca Escolar se desarrollan acciones para crear un *ambiente* que favorece la circulación de la palabra escrita con diferentes propósitos, a fin de que los estudiantes tengan experiencias de vida que les permitan interesarse por la lectura y los libros. Desde ella se implementan actividades de fomento de lectura y escritura como la hora del cuento, rondas de libros, club de lectura, exposiciones, talleres de expresión, imprenta, marionetas, sesiones de poesía, teatro, encuentros con autores, y la lista crece con base en las actividades que el director, el maestro bibliotecario y el Comité de Lectura y Biblioteca pueden emplear. (DGME, s.f.-e, p. 2)

De acuerdo con el manual *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar*, la instalación de la biblioteca de la escuela tiene seis propósitos, que se mencionan a continuación:

Contribuir al desarrollo pleno de las competencias comunicativas —hablar, escuchar, leer, escribir— y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos, docentes y padres de familia.

Enriquecer las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de educación básica al ofrecerles material bibliográfico diverso y materiales distintos a los libros de texto.

Ofrecer materiales didácticos como recurso de apoyo al docente en su práctica cotidiana.

Democratizar el libro y la cultura escrita, facilitando a los niños y niñas el acceso a los libros, ambientes alfabetizadores desde los primeros grados de la educación básica.

Fomentar actividades de lectura y escritura de manera cotidiana que motive el interés de los alumnos por acercarse a la cultura escrita de forma recreativa, a fin de contribuir de manera progresiva en el proceso de desarrollo de sus competencias comunicativas.

Contribuir al desarrollo cultural de las comunidades. (PNL, 2010, p. 5)

De este modo, se espera que el acervo de la biblioteca escolar se sume a los recursos pedagógicos a disposición del colectivo docente y contribuya directamente a la formación de los alumnos como lectores y usuarios de la cultura escrita. La biblioteca del centro educativo ha de estar integrada al proceso enseñanza-aprendizaje y su personal ha de colaborar activamente con los maestros.

2.2 El personal de la biblioteca escolar

La instalación de la biblioteca escolar y su funcionamiento involucra a diversos actores de la comunidad escolar. Tres de ellos desempeñan un papel fundamental: el director del centro educativo, el maestro bibliotecario y el Comité de la biblioteca escolar, que incluye a alumnos, maestros y padres de familia. Ya se ha hablado del

director; en general ha de actuar “de manera comprometida con el proyecto educativo de la biblioteca” (PNL, 2010, p. 28). A continuación, se hará referencia a los otros dos.

2.2.1 Maestro bibliotecario

El maestro responsable de la biblioteca escolar se denomina maestro bibliotecario. Su nombramiento es responsabilidad del director del centro educativo; a esto la Subsecretaría de Educación Básica (PNL, 2008) agrega que ha de ser realizado en consenso con el colectivo docente y reconoce que puede exhibir variantes “ya que puede ser un docente con plaza de Bibliotecario o un docente frente a grupo comisionado durante un ciclo escolar como maestro bibliotecario” (p. 16). Para que el proyecto educativo de la biblioteca se consolide —continúa la Subsecretaría— es deseable que el nombramiento (o comisión) abarque dos o tres ciclos escolares.

El maestro bibliotecario “será el promotor de impulsar y dar movimiento a la biblioteca, con un sentido de mediación y de apoyo pedagógico al proyecto escolar” (PNL, 2008, p. 16). Su labor ha de estar “contextualizada” en el proyecto escolar y determinada en un “plan de trabajo de la biblioteca, donde se presenten las actividades y objetivos por alcanzar” (DGME, s.f.-b, p. 3). Dicho plan, como se ha dicho ya, ha de ser elaborado conjuntamente con el Comité de la biblioteca. En general, el maestro bibliotecario ha de apoyar la práctica docente; de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Básica:

Idealmente, el maestro bibliotecario debe cumplir la función de un asesor pedagógico, por eso es importante que dicha responsabilidad sea asumida por un docente que conoce los planes y programas de estudio y que sea capaz de enriquecer la práctica pedagógica desde los materiales y acervos de la biblioteca. (PNL, 2008, p. 45)

Como asesor pedagógico, es fundamental que el maestro bibliotecario se constituya en un cercano colaborador de los docentes y se relacione con ellos. En general, la

relación entre lo que se hace en las aulas y lo que se hace en la biblioteca escolar ha de ser estrecha; al respecto, el manual *Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar* considera la integración de ambos ámbitos como una situación óptima y anima al maestro bibliotecario a organizar su tiempo y actividades de manera tal que pueda conocer una serie de elementos de su entorno que podrían favorecerla, entre los cuales menciona:

Los niveles y aficiones de lectura tanto de estudiantes como de profesores. Esto le ayudará a saber qué tan complejos deben ser los materiales que recopila, recomienda o reserva, o a buscar presentaciones alternativas como películas, canciones, juegos didácticos y más, para quienes tienen dificultades de comprensión, o estilos de aprendizaje distintos.

Los títulos de los textos y lecturas básicas por grado. . . También, es recomendable buscar otros materiales del mismo autor, tema o género para que haya un repertorio de materiales más amplio que sólo el texto escolar o los libros que el profesor lleva muchos años empleando.

Las preferencias de lectura de los maestros, según su especialidad, para ofrecer a los colegas nuevos materiales de acuerdo a su nivel educativo, área o asignatura: artículos de revistas generales y especializadas, bibliografía actualizada, periódicos murales dedicados a las noticias del gremio.

El calendario de conmemoraciones y proyectos del año en curso.

. . .

Las fechas y lugares donde los maestros se reúnen a planear. Servirá para averiguar sobre los temas de trabajo o actividades que se realizarán: convivencias, salidas de campo, día de visita de padres o actividades cívicas. (PNL, 2008, pp. 18-19)

En general, las funciones del maestro bibliotecario son las siguientes:

- 1) Organizar el acervo con base en la clasificación de las bibliotecas escolares y de aula.

- 2) Promover la vinculación entre los acervos de la biblioteca de aula y los de la biblioteca escolar.
- 3) Ambientar y señalar la biblioteca.
- 4) Diseñar materiales y mecanismos de difusión de información por medio de carteles, boletines, volantes, carpetas y publicaciones propias de la biblioteca.
- 5) Promover la circulación y préstamo de libros y materiales.
- 6) Responder oportunamente a las consultas de los usuarios.
- 7) Estimular procesos de investigación en estudiantes y docentes.
- 8) Fomentar la lectura y la escritura en la comunidad, crear círculos de lectura y talleres literarios.
- 9) Elaborar paquetes de información, listados temáticos y bibliografías especializadas.
- 10) Organizar visitas guiadas y cursos de inducción a los usuarios.
- 11) Organizar ciclos de conferencias, presentaciones de eventos y sesiones de lectura en voz alta.
- 12) Proponer la adquisición y reposición de materiales, así como el desarrollo de colecciones.
- 13) Organizar servicios de voluntariado, asociaciones de amigos y padres colaboradores.
- 14) Promover el uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación para la búsqueda, análisis y procesamiento de la información. (PNL, 2010, p. 24)

Con respecto a su perfil, el manual *Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar* sostiene que:

Debe tratarse de un maestro dispuesto a compartir y dialogar pedagógicamente con todos los demás maestros, organizado y activo, que tenga buenas relaciones con los docentes, alumnos y padres de familia, con iniciativa y con una visión pedagógica del trabajo que se realice en la biblioteca escolar. (PNL, 2008, p. 16)

Por su parte, el manual *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar* menciona que:

El maestro bibliotecario es un docente con un nuevo perfil, capaz de situar la información que requiere el maestro de grupo, oferente de los mejores recursos o soportes donde se ubica dicha información; es un docente que crea condiciones para reforzar, ampliar y profundizar conocimientos, y apoya los procesos de aprendizaje. (PNL, 2010, p. 22)

Reitera que el maestro bibliotecario apoya “los procesos de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje de los alumnos” (p. 23) y destaca dos elementos: por una parte, señala que “es esencial que el maestro bibliotecario sea un buen lector, interesado por los libros y ávido de nuevos conocimientos, que su lectura en voz alta sea buena y que pueda contar cuentos u ofrecer charlas amenas” (p. 23); por otra, sostiene que “su principal propósito es enseñar a otros a manejarse en la biblioteca”, razón por la cual “debe conocer cada vez más sus materiales, los saberes que corren en la comunidad educativa y local y vincularlos con su conocimiento del proyecto escolar, los planes y programas de estudio, e incluso el plan de clase de los docentes” (p. 23). Y añade, entre otras cosas, que el maestro bibliotecario ha de tener capacidad de trabajo e iniciativa, ser ordenado, contar con los conocimientos vinculados al “procesamiento técnico y físico de los materiales”, y habilidades de búsqueda básica que den apoyo a las consultas de los usuarios.

2.2.2 Comité de biblioteca

El Comité de la biblioteca escolar permite a los alumnos, maestros y padres de familia participar en el proyecto de la biblioteca y apoyar al maestro bibliotecario en sus actividades. Según el manual *Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar* (PNL, 2008) “en los centros escolares un Comité hace referencia a un conjunto de personas que realizan las funciones necesarias para que la comunidad escolar satisfaga ciertas necesidades de gestión” (p. 22); en el caso del Comité de la biblioteca escolar —continúa el manual— alumnos, maestros y padres de familia “tendrán la tarea de realizar ciertas actividades, organizados en comisiones, para apoyar al maestro bibliotecario y al colectivo docente con el

propósito de que la biblioteca escolar funcione bien” (p. 22). En general, el Comité pone de manifiesto la naturaleza colectiva del proyecto de biblioteca escolar en la educación básica y su carácter abierto; se trata de un proyecto dirigido a toda la comunidad escolar y sostenido, al mismo, por esta.

El Comité se conforma bajo la iniciativa del director del centro educativo, el cual ha de convocar a la comunidad escolar para tal efecto, y su conformación queda registrada en un acta constitutiva. Al respecto, el manual citado indica que:

Las comisiones, las funciones y los responsables, se registran mediante la elaboración del Acta Constitutiva del Comité de la biblioteca, donde se anotarán los nombres de los integrantes, los días, horarios y lugares de encuentro, las reuniones de evaluación y la propuesta de capacitación de los comisionados sobre el funcionamiento de la biblioteca . . . Al documento del Acta Constitutiva, se agregará más tarde el Plan de Trabajo de la Biblioteca que contiene las actividades que el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca, se comprometen a realizar. (PNL, 2008, p. 24)

El maestro bibliotecario es el presidente académico del Comité, y el director del centro educativo su presidente honorario. Sus miembros se organizan mediante comisiones con el fin de poner en marcha el plan de trabajo de la biblioteca escolar. Entre las comisiones, es posible mencionar las siguientes: control, préstamo y enriquecimiento del acervo; promoción y difusión; evaluación y seguimiento; vinculación con las bibliotecas de aula; difusión en medios electrónicos; y red de bibliotecas.

2.3 La biblioteca escolar y su personal en la Ciudad de México

Las escuelas públicas de educación básica de la Ciudad de México no están ajenas a las tareas encomendadas a la SEP en el marco de la LFLL ni a los esfuerzos que, en general, se desarrollan para promover la lectura y proporcionar acceso al libro en el sistema educativo. Por una parte, estas deben recibir regularmente los acervos

bibliográficos mencionados, según estipula la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2017-2018 (Guía operativa, 2017): “cada año las escuelas de Educación Básica reciben libros del Programa de Promoción de Lectura que conforman las bibliotecas escolares, las cuales proporcionan a los alumnos competencias para el aprendizaje y contribuyen a desarrollar su imaginación” (numeral 35). Por otra, estas deben implementar diversas acciones en la materia, ya sea que provengan de un programa específico o no.

En particular, la denominada Ruta de Mejora de la Escuela constituye, en la actualidad, un mecanismo que permite a los diversos actores del centro educativo integrar las acciones de formación de lectores a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, a la cultura del plantel. Cada centro educativo ha de conceder un lugar a los temas de lectura en su respectiva Ruta de Mejora. Al respecto, la Guía operativa (2017) indica que “para la consecución óptima de los objetivos y metas planteados por la Ruta de Mejora, el Director del plantel educativo observará el desarrollo pleno de los aprendizajes en los alumnos, poniendo énfasis en la lecto-escritura, las matemáticas y los valores elaborando estrategias encaminadas a prevenir y evitar la exclusión de algún alumno en el plantel educativo” (numeral 277). La Guía indica, además, que la planeación anual de los docentes y la Ruta de Mejora del plantel educativo no solamente “deberán estar alineadas en estricto apego a los contenidos de los planes y programas de estudios vigentes” sino, también, a “temas relacionados con la lectura, escritura, matemáticas, convivencia escolar, cuidado de la salud, medio ambiente, activación física, arte y cultura”, según consta en el numeral 282. En este sentido, la Ruta de Mejora de la Escuela puede ser considerada un mecanismo generador de acciones concretas en materia de lectura, de carácter vinculante, dirigidas a los alumnos, y cuyo diseño e implementación corre a cargo de diversos actores del centro educativo.

Además del director, dos miembros del personal docente se encuentran involucrados de forma directa en el diseño e implementación de las acciones en materia de lectura en el marco de la Ruta de Mejora: el subdirector académico y el maestro de taller de lectura y escritura. El primero, “promoverá y orientará académicamente las propuestas que genere el CTE [Consejo Técnico Escolar] en la dimensión técnico-pedagógica para ser incluidas en la Ruta de Mejora, en particular para que incorpore en su práctica educativa situaciones de aprendizaje priorizando la lectura, escritura, las asignaturas de Matemáticas, Ciencias y las TIC” (Guía operativa, 2017, numeral 229). El segundo “será el responsable de impulsar estrategias innovadoras y proyectos de lectura y escritura para los alumnos del plantel educativo en el marco de los objetivos y metas de la Ruta de Mejora del plantel educativo” (Guía operativa, 2017, numeral 232). Hay que destacar que “si el plantel educativo no cuenta con personal con funciones de Maestro de Taller de Lectura y Escritura, Maestro de Aula de Medios o Promotor de las TIC”, el subdirector académico “deberá cubrirlas de igual forma” (Guía operativa, 2017, numeral 229). Tomando en cuenta estas tareas, el subdirector académico y el maestro de taller de lectura y escritura pueden ser considerados los principales promotores de la integración de la lectura al proceso enseñanza-aprendizaje.

En particular, el Maestro de Taller de Lectura y Escritura puede ser considerado la persona encargada de la biblioteca escolar en las escuelas públicas de educación básica de la Ciudad de México, y uno de los organizadores de las diversas bibliotecas de aula de cada plantel. Sus tareas específicas, tanto aquellas que se refieren a su participación en la integración de la lectura al proceso enseñanza-aprendizaje como aquellas que se refieren al manejo de la biblioteca, se encuentran establecidas en el numeral 232 de la Guía operativa (2017) y son las siguientes:

El maestro de Taller de Lectura y Escritura deberá priorizar sus labores bajo las líneas de acción determinadas por el personal directivo del plantel educativo y favoreciendo el cabal cumplimiento de las actividades que le sean conferidas para reforzar la lectura y escritura entre el alumnado del plantel educativo.

...

Entre otras, el maestro de Taller de Lectura y Escritura deberá realizar las siguientes actividades:

- Será el responsable de impulsar estrategias innovadoras y proyectos de lectura y escritura para los alumnos del plantel educativo en el marco de los objetivos y metas de la Ruta de Mejora del plantel educativo. Deberá trabajar en conjunto con el personal docente en coordinación del Subdirector Académico y el Director del plantel educativo impulsando estrategias innovadoras y proyectos educativos incluyendo el uso de las TIC, para lo cual elaborará un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención, además de sistematizar y dar seguimiento de acciones, así como difundir los resultados de manera periódica considerando lo que señala la normatividad vigente en la materia, y en particular la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, en el Sistema Básico de Mejora Educativa y el Acuerdo Secretarial número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.

- En las Escuelas de Tiempo Completo el docente planeará situaciones de aprendizaje que favorezcan la línea de trabajo denominada Leer y escribir orientando su práctica a desarrollar en los alumnos habilidades para: hablar, escuchar e interactuar con los otros; favorecer el gusto por la lectura y propiciar la comprensión lectora; producir textos en diferentes situaciones comunicativas (como planeación, organización, corrección y presentación de sus propios escritos, así como la reflexión sobre ellos atendiendo los diferentes niveles textuales) e identificar problemas y solucionarlos.

- Movilizará los acervos de las Bibliotecas Escolares y de aula, además de gestionar el incremento de éstos. De manera que tanto los docentes, alumnos y padres, madres de familia o tutores den uso constante y aprovechamiento óptimo del material de lectura disponible.

- Participará en las sesiones del CTE como parte del colegiado de la escuela, proponiendo acciones en la Ruta de Mejora que favorezcan el desarrollo de prácticas en apoyo a la enseñanza de la lectura y la escritura, en el marco de una Educación Inclusiva incidiendo en el aprendizaje colaborativo, constructivo y autorregulado de los alumnos.

- Propondrá lecturas relevantes y pertinentes para los alumnos de acuerdo con su edad y grado escolar, tomando en consideración los enfoques del plan y programas de estudio.

- Vinculará las propuestas académicas de distintas instancias e instituciones para fomentar la cultura de la lectura y escritura en la comunidad escolar, en particular las [propuestas] de los Centros de Maestros para promover círculos de lectura y escritura entre otros.

- Desarrollará programas dirigidos a toda la comunidad escolar, con temas relacionados a la óptima utilización de los recursos bibliográficos en el ambiente escolar, involucrando a los padres, madres de familia o tutores a través de los CEPSE [Consejo Escolar de Participación Social en la Educación] mediante el Comité de Fomento de actividades relacionadas con la mejora del logro educativo y la promoción de la lectura.

- Impulsará acciones extracurriculares con el objetivo de promover y acercar la lectura y la escritura a los alumnos en coordinación con el personal docente, favoreciendo la creación de oportunidades innovadoras.

- Deberá promover la utilización de la biblioteca como instrumento de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de responsabilizarse de la gestión, incremento, resguardo y cuidado del acervo bibliográfico del plantel educativo en coordinación del personal encargado para tal fin (bibliotecario), de contar con este en el plantel educativo.

- Se coordinará con el Maestro de Aula de Medios o Promotor de TIC para el desarrollo de proyectos innovadores en el marco de la Educación Inclusiva que incidan en la mejora educativa continua con el enfoque de integración de la comunidad escolar.

- De acuerdo con las necesidades del servicio, además de las anteriores, deberá realizar las funciones que establezca el Subdirector Académico y el Director del plantel educativo. (Guía operativa, 2017, numeral 232)

De acuerdo con lo anterior, las actividades del Maestro de Taller de Lectura y Escritura abarcan, al menos, dos ámbitos de acción. Por un lado, ha de impulsar diversas estrategias, proyectos y situaciones de aprendizaje, dirigidos a “reforzar la lectura y escritura entre el alumnado”, entre ellas una oferta de “lecturas relevantes y pertinentes para los alumnos de acuerdo con su edad y grado escolar”. Por otro, es el responsable del “acervo bibliográfico del plantel educativo” y, como tal, ha de ocuparse de su “gestión, incremento, resguardo y cuidado”. En particular, ha de propiciar activamente entre los miembros de la comunidad escolar el “uso constante y aprovechamiento óptimo del material de lectura disponible” lo que significa, en última instancia, “promover la utilización de la biblioteca como instrumento de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por otra parte, el Maestro de Taller de Lectura y Escritura ha de realizar sus actividades en forma planificada y de acuerdo a las necesidades de los alumnos, en colaboración con los demás docentes y autoridades educativas del plantel. En general, se espera que desarrolle acciones innovadoras, de carácter curricular y extracurricular, que integren el uso de tecnologías de información y comunicación. Además, ha de dar seguimiento a todas esas acciones y difundir sus resultados.

Referencias

Las bibliotecas escolares en México: Un diagnóstico desde la comunidad escolar. (2010). Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2017-2018. (Guía operativa, 2017). Recuperado de <https://bit.ly/2IVRhuB>

México. (2000). *Ley de Educación del Distrito Federal.* Recuperado de <http://www.aldf.gob.mx/leyes-107-2.html>

México. (2008). *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro.* Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lflil.htm>

México. (2010). *Reglamento de la Ley de Fomento para la lectura y el libro.* Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla.htm>

México. Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.* Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. (DGDGE, 2015). *Biblioteca escolar de las escuelas de tiempo completo.* Recuperado de <https://bit.ly/2VjZz5T>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-a). *Actividades permanentes a cargo del docente frente a grupo.* Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-b). *Integración del Comité de Lectura y Biblioteca.* Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-c). *La Biblioteca y la Ruta de Mejora.* Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-d). *Participación del director de la escuela.* Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-e). *Plan de actividades de la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula.* Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura. Programa Nacional de Lectura. (PNL, 2008). *Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar: Manual*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura. Programa Nacional de Lectura. (PNL, 2010). *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar: Manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

Pérez Buendía, R. (2007). Acompañamiento al centro educativo para la instalación de bibliotecas escolares (Tesina de Licenciatura). Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2007/0615662/Index.html>

Programa de fomento para el libro y la lectura 2016-2018. (PFLL, 2016). Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/>

Reimers, F., Snow, C., Bonilla, E., Carrasco Altamirano, A., Charria, M.E., y Vargas Gil Lamadrid, L. (2006). La formación de lectores avanzados en México: Un proceso en construcción. En F. Reimers (Ed.), *Aprender más y mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México 2000-2006* (pp. 151-303). México: Fondo de Cultura Económica.

Silva Zamora, O. M. (2008). *La normatividad en bibliotecas escolares mexicanas: desarrollo de colecciones y servicios* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0636511/Index.html>

3 Actividad informativa documental del bibliotecario escolar

3.1 Contexto

Las prácticas del bibliotecario escolar asociadas al almacenamiento, recuperación y difusión de la información en sus diversos formatos, que configuran la infraestructura informativa de la biblioteca escolar y que conceden al documento un lugar central, han recibido poca atención en los estudios bibliotecológicos recientes, a diferencia de aquellas vinculadas directamente al desarrollo del programa pedagógico de la biblioteca escolar y que presuponen dicha infraestructura. Por ello, puede decirse que, aunque abarcan un espectro diverso, la mayor parte de los estudios bibliotecológicos realizados en los últimos 20 años (1996-2016) sobre el trabajo cotidiano de los bibliotecarios escolares y el ejercicio concreto de sus funciones, se concentra en aquellas prácticas agrupadas por IFLA bajo los roles instructor y colaborador. Realizados en distintos contextos geográficos, e incluyendo investigaciones de carácter cualitativo y cuantitativo, tales estudios pueden ser clasificados en cuatro grupos:

1) Actividades pedagógicas. A este grupo pertenecen el estudio de Campello (2009), en Brasil, sobre habilidades y actitudes que intentan desarrollar los bibliotecarios escolares en los alumnos de escuelas públicas y particulares, y de Campello (2010), sobre prácticas educativas de bibliotecarios escolares en escuelas de enseñanza básica y sus propósitos específicos, también en Brasil; el estudio de Julien y Genuis (2011), en Canadá, sobre el ejercicio del rol instructor en bibliotecas de todo el país, incluyendo bibliotecas escolares; los estudios de Kimmel (2011, 2012) y de Donham Van Deusen (1996), todos en Estados Unidos, sobre participación del bibliotecario escolar en el planeamiento docente en colaboración (Collaborative planning); el estudio comparativo de Lo, Chao-chen Chen, Dukic, Youn, Hirakue, Nakahima y Yang (2014), en Hong Kong, Japón, Corea del Sur, Shanghai y Taipei, sobre participación de los bibliotecarios escolares en la implementación de programas de

alfabetización informacional desde la biblioteca escolar; los estudios de Pickard (1993) y Putnam (1996), en Estados Unidos, sobre percepciones y ejercicio del rol instructor entre bibliotecarios escolares; y el estudio de Sánchez y Centeno (2014), en Puerto Rico, sobre prácticas que realizan bibliotecarios escolares para desarrollar en los alumnos competencias de información. A esto hay que añadir los diversos estudios realizados por Montiel-Overall (2007, 2008, 2010) sobre la colaboración entre bibliotecarios escolares y maestros.

2) Actividades de promoción de la lectura. A este grupo pertenecen el estudio de Domínguez, García, Martínó y Méndez (2016), en Puerto Rico, sobre estrategias y recursos utilizados por bibliotecarios escolares para promover la lectura, y los retos que enfrentan, y el estudio de Marca (2003), en Australia, sobre la creación de ambientes de lectura en escuelas secundarias y los factores que influyen en los bibliotecarios escolares involucrados.

3) Actividades vinculadas al manejo de tecnologías. A este grupo pertenecen el estudio de Clephane (2014), en Nueva Zelanda, sobre barreras asociadas por bibliotecarios escolares al ejercicio de su rol como integradores de tecnologías de información en sus escuelas; el estudio de Johnston (2012), en Estados Unidos, sobre barreras y facilitadores asociados por bibliotecarios escolares al ejercicio de su rol como líderes en la integración de tecnologías de información a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de primaria y secundaria; y el estudio de Lo y Chiu (2015), en Hong Kong, sobre roles adoptados por bibliotecarios escolares en ambientes que promueven el uso de herramientas tecnológicas.

4) Estudios generales y de prácticas no tipificadas. A este grupo pertenecen el estudio de Ash-Argyle y Shoham (2014), en Israel, sobre el desempeño de tareas propias de un bibliotecario de consulta y apoyo a los procesos de investigación de los alumnos por parte de bibliotecarios escolares; el estudio de Branch-Mueller y de Groot (2016), en Canadá, sobre bibliotecarios escolares principiantes y su proceso de transición desde el rol de maestro al rol de bibliotecario; el estudio de Green y

Johnston (2015), en Brasil, sobre experiencias, prácticas y retos de bibliotecarios escolares en tres instituciones educativas (una primaria pública, una primaria particular y una secundaria pública) empleando un enfoque etnográfico; el estudio comparativo de Lo, Chao-chen Chen, Dukic y Youn (2014), en Hong Kong, Japón, Corea del Sur, Shanghai y Taipei, sobre percepciones y ejercicio profesional de bibliotecarios escolares; el estudio de McCracken (2001), en Estados Unidos, sobre los roles propuestos en los estándares para bibliotecas escolares *Information Power* y cómo los perciben y ponen en práctica los bibliotecarios escolares; el estudio de Pratschler (2007), en Estados Unidos, sobre preferencias y valoraciones del personal de la escuela respecto a las tareas que han de desarrollar los bibliotecarios escolares; y el estudio de Ritchie (2011), en Reino Unido, acerca del estatus del bibliotecario escolar en su institución y cómo lo perciben los bibliotecarios escolares de escuelas secundarias. Cabe añadir que, con excepción de aquellos realizados por Montiel-Overall, ninguno de los estudios en los cuatro grupos se propuso esbozar una teoría.

Esto deja por fuera aquellas prácticas agrupadas por IFLA bajo el rol gestor y que incluyen, precisamente, la gestión de los sistemas documentales de la biblioteca. Es probable que la naturaleza básica de tales prácticas, que permite considerarlas una actividad elemental del bibliotecario —e incluso actividad tradicional o exclusivamente operativa— haya contribuido a colocarlas fuera del campo de interés de los investigadores. En cualquier caso, esto representa un vacío que la presente investigación ha intentado llenar. Específicamente, para estudiar este grupo específico de prácticas asociadas al documento, se recurrió a los propios actores y, en particular, a los relatos que estos hacen de sus experiencias como responsables principales de los acervos bibliográficos de sus escuelas.

3.2 Marco metodológico

Recurrir a los propios actores fue clave para comprender y explicar el proceso estudiado, ya que la construcción de condiciones para informarse concede al sujeto un lugar central. Para aproximarse a los actores del proceso, la investigación realizada asumió una perspectiva cualitativa, cuya idea básica es, precisamente, aprender acerca de un problema o tema desde los participantes e involucrarse en sus prácticas para obtener la información necesaria (Creswell y Poth, 2018). Al narrar sus experiencias, las personas entrevistadas hicieron visibles los rasgos esenciales del proceso de construcción de condiciones para informarse, y esto permitió elaborar un modelo de naturaleza teórica, que explicase su dinámica.

En general, la investigación cualitativa concibe el proceso de indagación como un proceso facilitador de las condiciones y los materiales necesarios para que los actores (re)construyan su propio conocimiento en función de sus posibilidades específicas en interacción con el investigador (Dobles, Zúñiga y García, 1996), y esta es una consecuencia de su orientación naturalista (Denzin y Lincoln, 2011). En particular, la investigación cualitativa exhibe algunas características específicas que es preciso mencionar y que dan forma al proceso de indagación. De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2012) estas se desprenden de su objetivo, lenguaje, modo de recolectar la información, procedimiento y orientación.

Según esto, una investigación entra en el ámbito cualitativo cuando:

- En relación a su objetivo, “pretende *captar el significado* de las cosas (procesos, comportamientos, actos) más bien que *describir los hechos sociales*” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 23). Por ello, puede decirse que la investigación cualitativa reconstruye el significado.
- En relación a su lenguaje, “utiliza primariamente el lenguaje de los *conceptos y las metáforas* más bien que el de los números y los test

estadísticos, el de las viñetas, las narraciones y las descripciones más bien que el de los algoritmos, las tablas y las fórmulas estadísticas” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 23). Por ello, puede decirse que la investigación cualitativa es conceptual y metafórica.

- En relación a su modo de recolectar los datos, “prefiere recoger su información a través de la observación reposada o de la entrevista en profundidad más bien que a través de los experimentos o de las encuestas estructuradas y masivas” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 23). Por ello, puede decirse que la investigación cualitativa es flexible y desestructurada.
- En relación a su procedimiento, “en lugar de partir de una teoría y unas hipótesis perfectamente elaboradas y precisas prefiere partir de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 23). Por ello, puede decirse que la investigación cualitativa es inductiva.
- En relación a su orientación, “en vez de intentar generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la sociedad, la investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 23). Por ello, puede decirse que la investigación cualitativa es holística y concretizadora.

Ante todo, el estudio realizado puede ser considerado una investigación cualitativa por su procedimiento, el cual responde a su diseño analítico relacional (Krause, 1995). Se utilizó, específicamente, un procedimiento de análisis denominado método de teoría fundamentada (grounded theory method, Bryant y Charmaz, 2007) que se emplea, en general, con el propósito de construir teoría basada (o fundamentada) en el trabajo de campo (Glaser y Strauss, 1967). En el método de teoría fundamentada los datos obtenidos son empleados como base para la

construcción teórica y esto quiere decir que, a partir de esos datos, el investigador desarrolla una estructura de conceptos (o categorías) mediante un proceso sistemático de abstracción. Esta estructura (o modelo) se denomina teoría fundamentada y constituye, precisamente, el principal producto del método. En términos generales, una teoría fundamentada se ofrece para explicar un fenómeno.

Existen dos clases de teorías fundamentadas denominadas, respectivamente, teorías fundamentadas sustantivas y teorías fundamentadas formales. De acuerdo con Birks y Mills (2015) una teoría fundamentada de tipo sustantivo (*substantive grounded theory*) es aquella que se propone dar cuenta de un fenómeno en un contexto específico; mientras tanto, una teoría fundamentada de tipo formal (*formal grounded theory*) es aquella que abarca varios y diversos contextos para dar cuenta de un fenómeno de mayor alcance, recurriendo a un nivel de abstracción mayor. Según las autoras, una buena parte de las teorías fundamentadas que se publican en la literatura especializada son de tipo sustantivo.

A su vez, el procedimiento de análisis de teoría fundamentada exhibe un conjunto de etapas que dan identidad al método y a los estudios que lo emplean. De acuerdo con Creswell y Poth (2018) dicho procedimiento sigue un patrón: se desarrollan categorías, se selecciona una de estas para que conforme el centro de la teoría y se detallan categorías adicionales para formar un modelo; la “intersección” de las categorías “se convierte” en la teoría y esta puede ser presentada como un diagrama, como conjunto de proposiciones o como discusión. En general, el desarrollo y puesta en relación de las categorías se denomina codificación y en el método de teoría fundamentada suelen distinguirse tres clases, que Birks y Mills (2015) denominan respectivamente codificación inicial, codificación intermedia y codificación avanzada.

3.2.1 Participantes

La investigación abarcó 12 escuelas primarias ubicadas en la Ciudad de México (Tabla 1), seleccionadas con base en el *Directorio de escuelas* de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM, disponible en https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/index.jsp). Para ingresar a cada plantel el investigador obtuvo autorización de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria de la Ciudad de México. La autorización fue solicitada por medio del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Tabla 1
Escuelas primarias seleccionadas

Escuela	Tipo	Turno	Situación de su acervo bibliográfico
1	Oficial	Tiempo completo (*)	Se ubica en espacio exclusivo, en la planta principal.
2	Oficial	Matutino (**)	Se ubica en la oficina del director, en la planta alta.
3	Oficial	Tiempo completo	Se ubica en espacio exclusivo, en la planta principal. Ha recibido su propio nombre, el cual figura visiblemente en la entrada del local.
4	Oficial	Tiempo completo	Se ubica dentro del aula de medios, en la planta principal.
5	Oficial	Matutino	Únicamente existen acervos en las aulas.
6	Oficial	Tiempo completo	Se ubica en espacio exclusivo, en la planta principal. Ha recibido su propio nombre, el cual figura visiblemente en la entrada del local.

Continúa . . .

Tabla 1 (*Continuación*)

Escuelas primarias seleccionadas

Escuela	Tipo	Turno	Situación de su acervo bibliográfico
7	Oficial	Tiempo completo	Se ubica en la oficina del director, en planta principal, en una sala adjunta.
8	Oficial	Tiempo completo	Se ubica en espacio exclusivo, en la planta principal.
9	Particular	Matutino	Se ubica en espacio exclusivo, en la planta alta.
10	Participación social (***)	Tiempo completo	Se ubica en espacio exclusivo, en la planta principal.
11	Oficial	Tiempo completo	Se ubica en espacio exclusivo, en la planta baja.
12	Oficial	Matutino	Se ubica en espacio exclusivo, en la planta principal.

(Fuente: Elaboración propia)

Notas. (*) De acuerdo con la AEFCM (s.f.) en la Escuela Primaria de Tiempo Completo “se atiende a alumnos que requieren una estancia escolar prolongada (dos horarios de funcionamiento: de 8:00 a 14:30 y de 8:00 a 16:00 horas); los conocimientos básicos, se complementan con actividades relacionadas con la lectura y la escritura, desafíos matemáticos, el arte y la cultura, el idioma inglés y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación” (párr. 5). (**) Corresponde a la categoría Escuela Primaria General. De acuerdo con la AEFCM (s.f.) esta “se cursa en 6 años en planteles que brindan conocimientos básicos de español, matemáticas y científicos, en horarios matutino (8:00 a 12:30 horas) y vespertino (14:00 a 18:30 horas)” (párr. 4). (***) De acuerdo con la AEFCM el Internado y Escuela de Participación Social “atienden a población infantil en situación de desventaja (debido a factores como la desintegración familiar, la marginalidad, la escasez de recursos, entre otros) . . . en las Escuelas de Participación Social asisten en un horario de 6:45 a 17:00 horas. En ambos espacios reciben además del servicio educativo, el servicio asistencial que incluye alimentación, uniformes y útiles escolares” (párr. 6).

Las escuelas fueron seleccionadas con base en los siguientes criterios de inclusión:

Criterio 1: la escuela cuenta con un acervo bibliográfico propio, ubicado al interior del plantel, para el uso de la comunidad escolar.

Criterio 2: la escuela cuenta, al menos, con una persona a cargo de ese acervo y designada como tal por el director del centro educativo.

Criterio 3: la persona a cargo de ese acervo puede ser entrevistada, y está de acuerdo en participar en la investigación.

Las personas a cargo del acervo bibliográfico de cada escuela seleccionada son los principales informantes de la investigación. A su vez, ellas sugirieron incluir a los siguientes informantes adicionales: las madres de familia que colaboran con la biblioteca escolar, los maestros de grupo que cuentan con una biblioteca de aula, y el director del centro educativo. Fue una sugerencia pertinente y amplió la perspectiva del investigador; en general, los informantes adicionales complementaron los datos proporcionados por los informantes principales, especificando algunos aspectos mencionados por estos. En total, participaron en la investigación 23 informantes, con diferentes roles en el centro educativo (Tabla 2).

Para contactar a cada uno, el investigador estableció un protocolo denominado Guía para realizar el trabajo de campo (Anexo 1).

Tabla 2
 Participantes en la investigación

Participante	Escuela	Rol que desempeña
1	1	Madre de familia, sus hijos estudian en el centro educativo. (*)
2	1	Madre de familia, sus hijos estudian en el centro educativo.
3	1	Maestra de Taller de Lectura y Escritura. (**)
4	2	Maestra de Taller de Lectura y Escritura.
5	3	Maestra promotora de TIC. Encargada del acervo bibliográfico.
6	3	Director del centro educativo. (***)
7	4	Subdirectora académica. Encargada del acervo bibliográfico.
8	4	Maestro de grupo, quinto grado. Cuenta con una biblioteca de aula.
9	5	Maestro de grupo, tercer grado. Cuenta con una biblioteca de aula.
10	6	Maestra de Taller de Lectura y Escritura.
11	7	Subdirectora académica. Encargada del acervo bibliográfico.
12	8	Directora del centro educativo.
13	8	Maestra de Taller de Lectura y Escritura.
14	8	Maestra de grupo, primaria alta. Cuenta con una biblioteca de aula.
15	9	Bibliotecaria. Responsable del acervo bibliográfico.

Continúa . . .

Tabla 2 (Continuación)

Participantes en la investigación

Participante	Escuela	Rol que desempeña
16	10	Maestra. Responsable del acervo bibliográfico.
17	10	Maestra. Responsable del acervo bibliográfico.
18	10	Maestra. Responsable del acervo bibliográfico.
19	10	Director del centro educativo.
20	11	Maestro de Taller de Lectura y Escritura.
21	11	Maestra de grupo, segundo grado. Cuenta con una biblioteca de aula.
22	11	Maestra de grupo, segundo grado. Cuenta con una biblioteca de aula.
23	12	Maestra de Taller de Lectura y Escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

Notas. (*) Ambas madres de familia colaboran con la maestra de taller de lectura y escritura del plantel. (**) En todos los casos, el maestro de taller de lectura y escritura se encuentra a cargo del acervo bibliográfico del plantel. (***) En todos los casos, el director es quien supervisa el trabajo de la persona a cargo del acervo bibliográfico del plantel.

3.2.2 Estrategias de producción de datos

Cada participante fue entrevistado en su lugar de trabajo. Se realizaron entrevistas de carácter no estructurado. Previamente, cada participante fue informado por el investigador acerca del propósito de la entrevista, en los siguientes términos:

- Solo con tu ayuda y experiencia puedo conocer la biblioteca de tu escuela, y comprender cómo funciona una biblioteca escolar “en la vida real”. Por eso, mediante una entrevista, quisiera explorar contigo dos temas: 1) Los libros y materiales de tu biblioteca, 2) Tu historia en la biblioteca.

En algunos casos, esto fue suficiente para dar inicio, sin mayor preámbulo, a la entrevista. En otros, fue necesario iniciar formulando al participante la siguiente solicitud:

- Pláticame acerca de la biblioteca, lo que quieras contarme.

Ambos procedimientos generaron una respuesta de mayor o menor extensión, a partir de la cual se exploraron diversos aspectos. Por una parte, fueron explorados los aspectos que conforman el enfoque específico del estudio: incorporación, organización y recuperación de los documentos. Por otra, los aspectos planteados por la propia persona entrevistada y que tuviesen relación con el estudio. El orden en que fueron explorados varió de un participante a otro.

El investigador realizó todas las entrevistas y las grabó en audio con el consentimiento expreso de cada persona. Las entrevistas fueron realizadas en diferentes ciclos lectivos. Durante el ciclo lectivo 2017-2018, el investigador realizó 10 entrevistas (Tabla 3), entre los meses de mayo y julio del año 2018. Durante el ciclo lectivo 2018-2019 realizó 10 entrevistas más (Tabla 4), entre los meses de setiembre y diciembre del año 2018.

Tabla 3

Entrevistas realizadas en el ciclo lectivo 2017-2018

Entrevista	Participante(s)	Fecha de la entrevista (*)	Duración
1	1, 2	4 de mayo	1:00:55
2	3	22 de mayo	28:49
3	4	1 de junio	22:53
4	5	15 de junio	49:53
5	6	14 de junio	La entrevista no fue grabada en audio
6	7	20 de junio	16:02
7	8	22 de junio	30:55
8	9	22 de junio	33:01
9	10	28 de junio	47:25
10	11	4 de julio	24:50

(Fuente: Elaboración propia)

Notas. (*) Todas las entrevistas se realizaron en el año 2018

Tabla 4

Entrevistas realizadas en el ciclo lectivo 2018-2019

Entrevista	Participante(s)	Fecha de la entrevista (*)	Duración
11	12	10 de setiembre	32:30
12	13	10 de setiembre	26:41
13	14	12 de octubre	34:48
14	15	10 de octubre	37:17
15	16, 17, 18	12 de octubre	1:04:01
16	19	15 de octubre	21:10
17	20	29 de noviembre	41:28
18	21	3 de diciembre	51:23
19	22	4 de diciembre	44:59
20	23	17 de diciembre	1:07:34

(Fuente: Elaboración propia)

Notas. (*) Todas las entrevistas se realizaron en el año 2018

3.2.3 Análisis de datos

Los textos de entrevistas fueron analizados empleando codificación inicial, intermedia y avanzada. El análisis progresó desde la primera hacia la última clase de codificación, hasta conformar el conjunto de proposiciones ofrecido para dar cuenta del fenómeno estudiado.

La codificación inicial fue el primer paso. Una vez transcrita la primera entrevista, el texto resultante fue revisado línea por línea y dividido en fragmentos significativos para el investigador, denominados instancias. Cada instancia identificada recibió un nombre, a la manera de una etiqueta (o código) y el conjunto de códigos resultante fue ordenado mediante un esquema. Con este esquema fue abordada la revisión línea por línea y división en fragmentos de las restantes entrevistas, a la manera de una herramienta que permitió comparar instancias y códigos y formular preguntas a los datos.

Las instancias similares identificadas en cada entrevista se agruparon bajo los mismos códigos del esquema y, al mismo tiempo, permitieron consolidar los nombres definitivos de esos códigos; a su vez, las instancias distintas dieron origen a nuevos códigos. De este modo, el esquema fue completándose y afinándose hasta constituir un panorama de los temas abordados por los participantes, poniendo de manifiesto los temas convergentes. Estos son presentados en el apartado 3.3 (Resultados).

La codificación intermedia fue el siguiente paso. En este punto del análisis, los códigos fueron agrupados en categorías. Cada categoría representa un aspecto clave del fenómeno estudiado y reúne códigos situados en diversos puntos del esquema inicial. De este modo, cada categoría constituye una nueva forma de relacionarlos y de elevar el nivel de abstracción del análisis. De forma simultánea, y con ayuda de los diversos memos escritos a lo largo del estudio, se llevó a cabo el tercer y último paso: la codificación avanzada. En esta el investigador identificó y

desarrolló, entre las diversas categorías de la codificación intermedia, una categoría más amplia que podía organizar a las demás y dar cuenta del proceso implicado en forma general. Esta categoría organizadora se denomina categoría central y permite, precisamente, establecer las relaciones definitivas entre todas las categorías construidas a lo largo del análisis, a la manera de un modelo de carácter teórico. Por ello, la construcción y puesta en relación de las categorías, desarrollada simultáneamente desde la codificación intermedia y avanzada, se denomina análisis relacional y culmina el análisis descriptivo desarrollado desde la codificación inicial.

El producto del análisis relacional, o modelo teórico, figura en el apartado 3.4 (Cómo construye un bibliotecario escolar condiciones para informarse) y, para presentarlo, se recurrió al uso conjunto de diagramas y proposiciones.

3.2.4 Consideraciones éticas

Durante el proceso de recolección y análisis de los datos, el investigador tomó las siguientes medidas para salvaguardar los derechos de los participantes:

Informó a las autoridades respectivas acerca de su investigación, y obtuvo las autorizaciones necesarias.

Se identificó ante los participantes y ante las autoridades respectivas como alumno de la UNAM, portando su credencial oficial de esta institución.

Explicó a cada participante aquello que realizaría el investigador durante su visita al centro educativo.

Solicitó en forma explícita a cada participante su autorización para grabar la entrevista y para tomar fotografías de la biblioteca.

Indicó en forma explícita a cada participante que trataría de manera confidencial la información proporcionada.

Indicó en forma explícita a cada participante el uso que haría de la información obtenida, a saber, escribir la tesis de doctorado, escribir artículos de carácter científico, divulgar estos escritos y presentar sus resultados en eventos académicos.

Indicó en forma explícita a cada participante que, al redactar su tesis y sus artículos, y al dar a conocer sus resultados, no utilizaría ningún nombre propio, ni incluiría elementos que permitan identificar en forma directa a ninguno de los participantes ni a su centro educativo.

3.3 Resultados

Las diversas declaraciones de los participantes convergen en diversos temas. En este apartado se presentan los cuatro más importantes, descritos con ayuda de las palabras de las personas entrevistadas. En todos los casos, sus palabras constituyen transcripciones directas de los audios de entrevista y se encuentran acompañadas de una indicación de su procedencia, según los datos de las tablas 3 y 4. Cualquier elemento añadido figura entre corchetes, en la forma [elemento añadido]; de igual manera, las palabras o frases omitidas se indican mediante la forma [. . .]. En general, los añadidos y omisiones se realizaron, exclusivamente, para facilitar la lectura de cada intervención citada.

Los temas son los siguientes:

1. Acervos de libros impresos
2. Espacios del acervo principal
3. Interacciones planificadas
4. Un trámite común: el préstamo de los libros

A continuación, se presenta cada uno de estos.

3.3.1 Acervos de libros impresos

Las escuelas visitadas cuentan con acervos de libros infantiles y juveniles en formato impreso. Su origen es diverso. Una parte fue entregada a la escuela por la Secretaría de Educación Pública, en el marco de los programas estatales de promoción del libro y la lectura. Otra parte fue otorgada por los padres y madres de familia, o por los propios alumnos, mediante donaciones, y otra por las propias autoridades del plantel mediante compra, empleando los recursos monetarios asignados durante el ciclo lectivo. En general, en las escuelas visitadas, los miembros de la comunidad escolar añaden nuevos libros a los acervos, según sus posibilidades.

Cada acervo de libros impresos se encuentra bajo la responsabilidad de diferentes personas. El maestro de grupo es el principal responsable del acervo situado en su salón de clase. Tal es el caso de los participantes 8, 9, 14, 21 y 22 (véase tabla 2), todos ellos maestros a cargo de un grupo específico de alumnos. Este grupo de maestros (en adelante, los maestros de grupo entrevistados) han recibido el acervo al iniciar el ciclo lectivo, de manos de su director o del maestro a cargo del acervo principal del plantel, y tendrán que devolverlo cuando aquel ciclo finalice, en las mismas condiciones en que lo recibieron, de manera que otros maestros puedan emplearlo posteriormente. Los participantes llaman a este acervo biblioteca de aula.

Con la ayuda de sus alumnos, los maestros de grupo entrevistados sitúan el acervo recibido en un punto específico de su salón. Por lo general, han elegido una de las esquinas, la han decorado de diversas maneras y allí lo han colocado, empleando diversos medios, más o menos convencionales: una repisa o un librero, cajas de plástico, huacales de colores, o una cuerda de la que cuelgan los libros a la manera de un tendedero. Han delimitado, así, un espacio específico, en el que se

encuentran a disposición del grupo los libros recibidos. Allí permanecerán durante todo el ciclo lectivo, bajo su cuidado y bajo el cuidado de sus alumnos.

Por su parte, el maestro bibliotecario es el principal responsable del acervo principal del plantel, es decir, aquel acervo de libros impresos no distribuido en las aulas y de mayores dimensiones en lo que se refiere al número de títulos. Diversos maestros desempeñan el rol de maestro bibliotecario en las escuelas visitadas (los participantes 3, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20 y 23); lo común fue encontrar en ese rol al maestro de taller de lectura y escritura o bien a alguno de los maestros que asiste de manera más cercana al director de la escuela (por ejemplo, la subdirectora académica). En términos generales, este grupo de docentes (en adelante, los maestros bibliotecarios entrevistados) se encuentra a cargo de un acervo de libros al que tienen acceso todos los grupos del plantel. Además, los participantes suelen llamar a este acervo biblioteca escolar, y también suelen llamar así al espacio que lo alberga.

Como es usual, los libros impresos que conforman el acervo principal suelen estar colocados verticalmente, uno al lado del otro, en libreros de estantería abierta, lo cual permite a los alumnos tomar cada libro por su propia cuenta. En algunos casos, los libreros tienen rótulos de diversos tamaños y colores; unos indican grados de la primaria (por ejemplo, un rótulo con la frase “quinto grado”) y otros indican colecciones de los Libros del Rincón (por ejemplo, un rótulo con la frase “Pasos de Luna” o un rótulo con la frase “Astrolabio”). En menor medida, hay rótulos que indican, explícitamente, un tema (por ejemplo, un rótulo con la palabra “historia”). En general, para enterarse de su contenido específico, el alumno debe extraer cada libro del estante y revisarlo.

En la mayoría de las escuelas visitadas, los libros del acervo principal están acompañados de otros documentos para niños y jóvenes, principalmente revistas en formato impreso (incluyendo cómics y novelas gráficas) y material audiovisual (sobre todo casetes y discos de audio y video), aunque su número no supera, en

ningún caso, al de los libros impresos. A esto hay que añadir la presencia de una o varias enciclopedias y diccionarios, también en formato impreso, y de libros dirigidos a los maestros y padres de familia. También se encuentran a disposición instrumentos musicales y juegos. Estos últimos suelen encontrarse con frecuencia y, en algunas escuelas visitadas, llegan incluso a conformar una ludoteca. En la mayoría de los casos, todos estos materiales complementarios comparten el espacio físico en el cual se encuentran situados los libros del acervo principal, a menudo en estantes o contenedores propios.

3.3.2 Espacios del acervo principal

En las escuelas visitadas, el acervo principal suele estar situado en un espacio exclusivo, al que puede acceder cualquiera de los grupos del plantel. Sin embargo, existen otros dos espacios que pueden ser utilizados para albergarlo y desde los cuales se movilizan a los salones de clase estos recursos, o se dan a conocer a los alumnos.

En primer lugar, los libros del acervo principal pueden estar situados en un espacio exclusivo. En las escuelas visitadas, este suele ser un aula a la que tienen acceso todos los grupos del plantel y en la cual permanecen aquellos libros, dispuestos para uso de toda la comunidad escolar. Por lo general, los alumnos y sus maestros visitan este espacio al inicio de cada ciclo lectivo para conocer sus recursos y continuarán haciéndolo, en forma regular, para realizar actividades que involucran la producción o lectura de textos, hasta acabar aquel ciclo. Los visitan también para solicitar el préstamo de esos libros y devolverlos al concluir el plazo fijado. En general, alumnos y maestros pueden ingresar a tales espacios de acuerdo a un horario establecido, usualmente en compañía del maestro bibliotecario quien, a su vez, suele ser el encargado de abrir y cerrar el sitio, y de controlar el préstamo de los materiales.

Los espacios exclusivos de las escuelas visitadas suelen tener las dimensiones suficientes para recibir la visita de un grupo completo y su maestro, en compañía del maestro bibliotecario. La mayoría cuenta con asientos y mesas fáciles de transportar, a menudo en cantidad suficiente para todos los alumnos del grupo, incluyendo asientos que les permiten sentarse en el suelo (por ejemplo, diversas clases de alfombras). Suelen incluir, también, una pizarra y, en algunos casos, equipo de proyección portátil o instalado. Su decoración interior incluye frecuentemente imágenes de personajes literarios y carteles que promueven la lectura.

Sin embargo, no todas las escuelas primarias visitadas cuentan con espacios exclusivos (véase Tabla 1). Una de las participantes ha señalado, incluso, que “es una suerte estar en una escuela como esta, yo creo que el edificio y todo lo quisieran tener muchas escuelas particulares” (Entrevista 4). Por ello, ante la ausencia de un espacio exclusivo, se recurre a otros espacios que permitan almacenar y poner a disposición los libros del acervo principal. Podrían ser llamados espacios atípicos y entre estos se encuentran los espacios compartidos y los espacios al aire libre.

En segundo lugar, los libros del acervo principal pueden estar situados en un espacio compartido. La oficina del director o una sala para maestros son espacios de esta clase.

El primer caso es descrito así: “la biblioteca escolar está en la dirección, tengo un pequeño espacio junto a la puerta, ahí hay un mueble en donde están todos los libros de la biblioteca escolar, esos libros yo se los presto a los niños [. . .] como está en la dirección es un poquito complicado, por ejemplo, es complicado que los niños de primer grado suban porque hay escaleras, entonces muchas veces tengo que bajar los libros [y] llevarlos a los salones” (Entrevista 3). Se trata de la maestra bibliotecaria de la escuela 2, la cual carece de un espacio exclusivo.

El segundo caso, es presentado de esta manera: “aquí tenemos muy poco espacio, tenemos una biblioteca muy pequeña [. . .] a pesar de que es pequeña hay libros muy interesantes que son del agrado de los niños” (Entrevista 10). Lo dice otra maestra bibliotecaria entrevistada, subdirectora académica de la escuela 7 y se refiere a una sala adjunta a la oficina del director del centro educativo; ella explica más adelante:

[En el caso de] los chiquitos, viene el maestro [de grupo] y toma ciertos libros y se los lleva, en [el caso de] los grandes ahí sí vienen los chicos, normalmente son de 4 a 5 [el número de] los niños, vienen en grupitos, eligen el libro que ellos decidan leer —o que requieran leer— lo suben [a su salón] y al final del día lo bajan, o bien al final de la semana [. . .] hay chicos —por ejemplo, los de quinto y sexto— que ya pueden escribir en la libreta de préstamos, ellos lo hacen, pero los chiquitos que todavía no ahí sí tiene que venir la maestra [de grupo] por el paquete [de libros] y ella se hace responsable de esos libros, y los grandes ellos ya se hacen responsables del libro que están tomando [. . .] normalmente vienen después del recreo, los días lunes, o a veces cuando es apoyo por parte de la materia que en ese momento están viendo.

En ambos casos sucede algo similar: a los espacios compartidos no tienen acceso los grupos completos y sus maestros; debido a sus dimensiones funcionan, ante todo, como almacenes de los libros disponibles, desde los cuales son movilizados hacia otros puntos del plantel por el maestro bibliotecario o por los propios alumnos o sus maestros.

En otros casos, el espacio compartido se establece en forma provisional, para hacer frente a situaciones imprevistas. Por ejemplo, los libros del acervo principal de la escuela 3 fueron trasladados a la oficina del director debido a los daños sufridos por un sismo, que obligaron a cerrar el espacio exclusivo para repararlo; en este caso, el espacio temporal se mantiene mientras se habilita el espacio exclusivo ya existente. Puede ocurrir también que el espacio compartido o el espacio exclusivo

—como en el caso de las escuelas 4 y 8 respectivamente— deba ser destinado provisionalmente a un grupo y a su maestro, para cubrir situaciones de aquella clase, lo que implica suspender el acceso regular de otros grupos al acervo principal del plantel. Así lo describe una de las maestras bibliotecarias entrevistadas, encargada del acervo principal de la escuela 8: “aquí tuvimos un poquito de problema porque vino lo del temblor y faltamos casi dos meses [. . .] luego como hubo problemas en algunas escuelas la nuestra apoyó a otra y [uno de sus grupos] vino a la biblioteca, entonces no podíamos entrar, aun así yo entraba a los grupos y les daba su lectura [. . .] y ya salíamos adelante” (Entrevista 12). Lo que hay que destacar aquí es cómo el maestro bibliotecario mantiene el acceso al acervo principal invirtiendo la dinámica de las visitas al espacio exclusivo, es decir, en lugar de venir los alumnos el maestro visita sus aulas, llevando los libros hasta ellos.

En tercer lugar, los libros del acervo principal pueden estar situados en espacios al aire libre. A estos espacios los libros son llevados durante unas horas y luego son llevados de vuelta al espacio donde se almacenan el resto del tiempo. Se trata de un traslado temporal, en el que participan el maestro bibliotecario y los alumnos.

Una de las participantes, maestra bibliotecaria, lo describe de la siguiente manera: “también tenemos en la hora de recreo el tendedero de libros, [llevamos] los libros al patio, se cuelga un mecate y ahí tendemos los libros, ahí los niños [los] ven y piden ese libro en el recreo, por lo general se hace nada más aquí en el jardín porque es un área muy pequeña donde los niños no pueden correr [. . . cuando les toca a los primeros años] una de nosotras toma un libro, un cuento, y se los leemos ahí” (Entrevista 15). Cabe añadir que el espacio exclusivo de esta escuela ha sido calificado por las participantes como un espacio pequeño.

Otra de ellas lo describe así: “tenemos unas canastas [con libros . . .] esas canastas se sacan [de la biblioteca] a la hora del recreo, porque hay un espacio de lectura, los chicos que quieran leer en su momento de receso lo pueden hacer [. . .] los niños las sacan, ellos ya saben [. . .] los sacan y reparten, y esos mismos niños son los

que recogen los libros y los meten” (Entrevista 10). Como se verá más adelante, el espacio exclusivo de esta escuela también ha sido calificado como pequeño.

Y otra maestra bibliotecaria más lo describe de esta manera: “en el recreo ponemos el tendedero de libros [. . .] haz de cuenta, es como un tendedero y ahí colgamos los libros o los pongo en las gradas, los pongo así paraditos y ya los niños que se interesan van y toman uno y lo empiezan a revisar, antes de eso les digo “chicos voy a sacar los libros les pido de favor que no lleven comida no lleven agua coman primero”, pues hay que cuidarlos [. . .] los ven y me dicen maestra présteme este, OK te lo presto, y se lo llevan a su casa, los anoto en un formato de préstamo [. . .] no es siempre [lo del tendedero] pero de preferencia lo hacemos una vez a la semana” (Entrevista 3). En este caso, esta escuela carece de un espacio exclusivo.

En todos estos casos, los libros son trasladados temporalmente a un espacio al aire libre, normalmente al patio del plantel, y se colocan a la vista de los alumnos empleando un medio atípico que despierte su atención. Como se puede apreciar, un tendedero, un escalón del inmueble o una canasta pueden ser esos medios y los libros así dispuestos pueden ser tomados por los alumnos que tengan interés.

En general, el maestro bibliotecario planifica este traslado temporal de los libros, los lleva al sitio elegido, los dispone empleando alguno de los medios mencionados y establece algunas reglas mínimas para que los alumnos puedan tomarlos (por ejemplo, terminar de comer antes de aproximarse). Además, controla el regreso de los libros a su lugar de almacenamiento una vez finalizado el recreo o el tiempo establecido, o bien controla el préstamo de tales materiales a los alumnos que los soliciten durante su exhibición.

Precisamente, el traslado de los libros a un espacio al aire libre suele ser una actividad planificada, que se propone dar a conocer los recursos del acervo principal y propiciar la lectura entre los alumnos, tal y como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Para el mes del niño, en abril, se trabajó la playa de la lectura, esa actividad me gustó mucho [. . .] se citó [a los grupos] en horarios, los primeros que llegaron fueron primero y segundo [grado], se colocaron tendedores de libros, mamitas nos ayudaron a colocar los tendedores, yo previamente ya tenía seleccionados los libros y los colocamos en nuestros tendedores, llegaban los niños, tomaban un libro, lo comentaban, otros nada más lo hojeaban, y ahí fue importante el apoyo de los maestros porque había uno que otro niño que se nos quería ir por allá, entonces los maestros los ubicaban [. . .] me gustó la actividad, fue algo novedoso, sobre todo para acercar a los niños a la lectura, los que no leen en su casa [y] que aquí a veces por timidez no piden un libro. (Entrevista 20)

Esta actividad —narrada por una de las maestras bibliotecarias entrevistadas— fue realizada fuera del espacio exclusivo, en un largo pasillo que conecta diversas aulas del plantel. Como se puede apreciar involucró a varios miembros de la comunidad escolar, en un trabajo conjunto, y se organizó con ayuda de horarios, de manera similar a una clase, los cuales establecieron el inicio y final de cada interacción entre los grupos de alumnos y los libros disponibles.

3.3.3 Interacciones planificadas

En las escuelas visitadas, los alumnos acceden al acervo principal durante períodos de tiempo establecidos por sus maestros. Son períodos de duración específica, planificados con antelación, en los cuales los alumnos pueden interactuar con los documentos disponibles. El más común es la visita regular de los grupos y su maestro al espacio exclusivo que alberga al acervo principal, acompañados por el maestro bibliotecario. Esta visita puede ser llamada visita a la biblioteca escolar.

Refiriéndose a la visita, una de las maestras bibliotecarias entrevistadas, a cargo de un acervo situado en un espacio exclusivo, comentó: “la directora me indicó: tú vas a hacer un horario para que cada maestro venga [a la biblioteca] por lo menos 1 día

a la semana, 1 hora” (Entrevista 20). Esta situación es común en las escuelas visitadas; en estas, la visita a la biblioteca escolar se basa en un horario establecido conjuntamente por el maestro bibliotecario y los maestros de grupo, que cuenta con el visto bueno del director de la escuela. Tiene lugar 1 vez a la semana, durante todo el ciclo lectivo, y su duración es de 1 hora aproximadamente. Según mencionan los entrevistados, cada grupo de alumnos y su respectivo maestro realizan la visita en el horario asignado, y son recibidos por el maestro bibliotecario en el espacio exclusivo.

La visita a la biblioteca escolar ha sido descrita por los participantes de distintas maneras:

La maestra [bibliotecaria] regularmente empieza a las 9 de la mañana y es 1 hora por grupo [. . .] los baja aquí [a la biblioteca], hace la actividad de lectura, a veces ella les lee, hace la actividad de lectura, les pregunta qué comprendieron de esa lectura [. . .] todos los grupos bajan en días diferentes [. . .] y los maestros igual bajan, cuando les toca la clase de lectura la maestra de grupo baja con ellos y está con ellos aquí. (Entrevista 1)

[Los alumnos] llegaban al salón [de la biblioteca] y les decía “tienes un tiempo, una hora, para que tú puedas leer cualquier libro, el libro que tú quieras tomar”, leerlo, lo hojeas, lo ves, y ya después hacían un trabajo acerca de ese libro que leyeron, o qué les pareció el libro [. . .] se estableció un horario para que ellos entraran durante el día [. . .] o sea siete grupos podían entrar en un día. (Entrevista 12)

En nuestro proyector también ponemos películas, para lo que son los valores [. . .] traemos a los grupos, aquí les damos su video y luego los llevamos a su aula a realizar las actividades, como no tenemos mucho espacio entonces nada más los traemos a ver el video y nos los llevamos al aula o al patio a realizar la actividad [. . .] tenemos un horario para realizar estas actividades, toda la semana tenemos clase [. . .] cuando tenemos video lo tenemos proyectado, ya lo tenemos planeado,

entonces traemos al grupo, acomodamos nuestros tapetes, se sientan ellos en el piso, ven su video y nos trasladamos al aula a realizar las demás actividades. (Entrevista 15)

Ya la segunda o tercera semana cada grupo tiene un horario, y el maestro de grupo titular ya especificó que tiene su horario de biblioteca o de español-biblioteca, digamos el jueves de once y media a doce y media, y entonces baja el maestro, se acomodan los alumnos y empieza la clase dentro de la biblioteca [. . .] yo tomaba un libro —por ejemplo, yo tomaba el libro con el título “Caminos”, de la Colección Astrolabio— se los leía, les abría el libro, que vieran las ilustraciones, se los iba leyendo, y antes o después de la lectura les hacía máximo 15 preguntas dependiendo el grupo o dependiendo el tiempo. (Entrevista 17)

Se hizo un horario, los niños venían 1 hora a la semana [. . .] los maestros venían con sus alumnos, traían su credencial, yo ya tenía preparada alguna actividad de lectura, de un cuento, y al terminar la actividad los niños me pedían libros, los pedían por 1 semana, si no terminaban el libro lo podían renovar. (Entrevista 20)

En general, las diversas visitas descritas por los entrevistados sugieren al investigador dos clases de interacciones específicas, que configuran en conjunto la visita de los alumnos a los espacios exclusivos del plantel que albergan al acervo principal.

La primera es la interacción de los alumnos con el maestro bibliotecario. Representa el primer momento de la visita a la biblioteca escolar y puede abarcar por completo el tiempo disponible. Aquí los alumnos suelen realizar una tarea que se asigna una vez reunidos todos en el espacio exclusivo.

En algunos casos, la tarea asignada consiste en producir alguna clase de texto. A solicitud del maestro bibliotecario, los alumnos escriben textos de diversa índole, o bien responden por escrito a diversas preguntas. También pueden solicitarse dibujos,

o bien la construcción de algún objeto con materiales diversos e incluso pueden organizarse representaciones dramáticas en grupo. Por ejemplo, “para el mes de diciembre se hicieron tarjetas en los grupos de primero, y de segundo también, para adornar sus salones, pero también esto tenía una función de escritura y de lectura, hicieron su tarjeta y luego las leían, las compartían” (Entrevista 20).

En otros casos, la tarea asignada puede ser iniciada con (o sustituida completamente por) una lectura en voz alta. La lectura puede ser realizada por el maestro bibliotecario o por los alumnos. Los alumnos pueden acompañar al maestro que lee, leyendo ellos mismos el libro que aquel ha elegido para la ocasión. Pueden leerlo entre todos, uno a la vez, turnándose, o bien uno de ellos puede ser designado para leerlo a los demás. Por lo general, en ambos casos, la lectura es realizada empleando los libros del acervo principal.

Una de las participantes, bibliotecaria a cargo del acervo principal de una escuela particular, manifestó que, al leer en voz alta, procura evitar aquellos contenidos que, desde su perspectiva, pudieran pasar desapercibidos para los alumnos. En esto coincide con otros testimonios de las personas entrevistadas, cuando estas se refirieron a la lectura en voz alta; en general, puede decirse que el libro seleccionado por el maestro bibliotecario para leer en voz alta ha de ser un libro cuyo contenido sea potencialmente interesante para los alumnos reunidos en cada ocasión.

Maestra bibliotecaria: —[. . .] hay alumnos que no les llama la atención, o sea como que se agobian, como que no... no les es significativo.

Investigador: —¿Y cómo notas eso?

Maestra bibliotecaria: —Porque no hacen el trabajo, estás tú, por ejemplo, leyendo y ellos están en otro mundo.

Investigador: —¿Y quiénes dirías que son más? ¿Los que les gusta o los que no?

Maestra bibliotecaria: —Es que también depende de la lectura que les des, si es llamativa, olvídate, todos van a querer leer y todos empiezan a leer. (Entrevista 12)

El criterio elemental para determinar el potencial interés que podría despertar un contenido, al menos en las escuelas visitadas, parece ser la edad de los alumnos. A su vez, la pertenencia a un grado suele ser útil para determinar, en forma más o menos precisa, la edad de los visitantes y, con ello, los libros adecuados. Al respecto, los participantes pusieron de manifiesto un caso típico: con los alumnos de primaria baja, niños y niñas de menor edad, se suelen emplear los libros de la serie *Al Sol Solito*, los cuales suelen ser libros en los que predominan las imágenes, no las palabras escritas; según los participantes, las imágenes resultan de mayor interés para estos alumnos. En ese sentido, dos elementos resultan oportunos y pueden facilitar al maestro bibliotecario la selección del contenido interesante: la interacción con grupos de alumnos que pertenecen al mismo grado y, en general, la existencia en el acervo de libros escritos para niños y jóvenes.

De este modo, desde la perspectiva de los participantes, lo que el maestro bibliotecario ha de leer a los alumnos es algo que pueda llamar su atención, “si son muy largos procuramos [leérselos] por episodios para que también los dejemos intrigados, eso también es una buena estrategia, por episodios, pero libros que les gusten” (Entrevista 20), incluso algo que los maestros de grupo no lean ordinariamente en sus lecciones, “les agradaba mucho ir a la biblioteca porque veían títulos, conocían historias que en el grupo no se pueden abordar” (Entrevista 12). Al mismo tiempo, en cada una de las escuelas visitadas, el maestro bibliotecario parece haber llegado a identificar un conjunto de libros cuyos contenidos sobresalen entre aquellos que interesan a los alumnos. Las declaraciones de algunos participantes sugieren que este conjunto específico atrae a buena parte de los alumnos hacia el acervo principal; estos libros en particular son solicitados para leer por cuenta propia o para que sean leídos en voz alta durante la visita a la biblioteca. El caso más común es el de los denominados “libros de terror”, los cuales parecen agradar, sobre todo, a los alumnos de primaria alta, es decir, los alumnos de cuarto,

quinto y sexto grado. Varios participantes coinciden en ello y según sus propias palabras:

A los niños les encantan los cuentos de terror, sí, sí, sí, les encantan [. . .] y en base a eso se les da la lectura, entonces se trata de rescatar lo que son valores, la opinión de los niños, qué opinan sobre esa lectura, qué valores están manejando, qué proponen ellos sobre esa problemática que están sufriendo los personajes, o qué le cambiarían. (Entrevista 15)

Por ahí de los 9 o 10 años les gustan mucho los libros de terror, les encantan [. . .] entonces busco que sean historias de terror [. . .] esos de miedo, de sustos, a los niños grandes les gustan. (Entrevista 20)

En síntesis, escribir o leer son las actividades propias del primer momento de la visita a la biblioteca escolar y son propuestas a los alumnos por sus maestros, usualmente el propio maestro bibliotecario. Al llevar a cabo esas actividades, los alumnos interactúan con sus maestros e interactúan entre sí, de forma similar a una lección impartida en el salón de clase.

La segunda interacción que sugieren los datos obtenidos es aquella de los alumnos con los libros disponibles en el espacio exclusivo, y representa el segundo momento de la visita a la biblioteca escolar. Se inicia a medida que los alumnos terminan las tareas asignadas en el primer momento, y finaliza cuando acaba el tiempo de la visita y los alumnos deben depositar los libros en algún punto señalado por el maestro bibliotecario, quien se encargará, posteriormente, de regresarlos de nuevo a su sitio y ordenarlos. Sin embargo, el segundo momento de la visita podría no tener lugar si las actividades del primer momento llegan a abarcar todo el tiempo disponible.

Durante el segundo momento, cada alumno del grupo visitante tiene la oportunidad de tomar alguno de los libros a disposición. Según mencionan los entrevistados,

antes de tomar un libro los alumnos observan el material dispuesto a su alcance o bien recorren los anaqueles, algunos solicitan recomendaciones y algunos otros preguntan por algún tema o título específico del que se han enterado previamente (incluso, en algunos casos, parecen enterarse durante la lectura en voz alta). Mencionan también que, una vez que toman un libro, los alumnos pueden hojearlo o leerlo, en forma individual o grupal según lo defina, en cada caso, el maestro a cargo. Las entrevistas sugieren, además, que se solicita a cada alumno tomar un libro a la vez debido, probablemente, al tiempo disponible, el cual puede ser considerado suficiente para hojear o leer un solo libro.

Las entrevistas sugieren, a su vez, dos clases de interacciones específicas entre alumnos y libros disponibles, suscitadas durante el segundo momento de la visita: una interacción libre y una interacción orientada. En efecto, refiriéndose a la visita de los grupos y de sus maestros al espacio exclusivo que alberga al acervo principal de su escuela, una de las directoras entrevistadas menciona que en ocasiones “hay maestros que van y les dicen [a sus alumnos:] tomen el libro que les llame la atención [. . .] los maestros les permiten esa opción de que elijan el libro que ellos quieran” (Entrevista 11). En este caso, sostiene la entrevistada, “los niños van viendo los libros” y —añade de inmediato— “muchos les pueden llamar la atención”. Sin embargo, menciona también que hay maestros que van “con la finalidad de decir [a sus alumnos:] ahora van a escoger un libro de estas características”. Las madres de familia entrevistadas, que colaboran con la maestra bibliotecaria de su plantel, se expresaron en términos similares; refiriéndose a la “clase de lectura” que se lleva a cabo en el espacio exclusivo mencionaron que “hay veces que la maestra [bibliotecaria] les dice [a los alumnos] qué libro [emplearán] y les cuenta el libro, les cuenta la historia, pero hay veces que no, [hay veces] que cada niño toma su libro y lee o, si no, toma un juego, vienen a jugar” (Entrevista 1). En ambos casos, las entrevistadas contrastan dos situaciones que tienen lugar al llevarse a cabo la visita a la biblioteca escolar y ponen de manifiesto dos interacciones distintas entre los alumnos y los libros, suscitadas por sus maestros.

De este modo, si un alumno toma el libro que desea, se puede decir que su interacción con ese documento es libre, como explica una de las maestras bibliotecarias entrevistadas, subdirectora del centro educativo, refiriéndose a los alumnos de primaria alta (cuarto, quinto y sexto grado) que, al finalizar alguna actividad en el aula, visitan el espacio compartido que alberga el acervo principal de su escuela. Comienza por señalar que los alumnos pueden utilizar los libros del acervo “cuando quieran, es acceso libre” y, al respecto, añade que “hay muchos maestros que dan la opción de que si ya terminaste tu actividad vas a la biblioteca por el libro que tú gustes, y lo leen en clase” (Entrevista 10). Más adelante explica: “ellos bajan [a la biblioteca] y escogen el libro y lo pueden llevar a su salón, eso es una actividad libre”. Reitera que se trata de aquellos alumnos que “ya terminaron actividades y deciden o desean leer un libro”. Por su parte, si el alumno toma el libro que le indica su maestro, se puede decir que su interacción es orientada, como sucede en el segundo caso mencionado por la directora en el párrafo anterior, o como sucede en este otro: “yo escogía un libro y del mismo libro todos los alumnos trabajaban el mismo tema [. . .] yo escogía el tema, yo escogía el libro” (Entrevista 17). Se trata de un maestro bibliotecario a cargo de un acervo situado en espacio exclusivo, que relata una de sus estrategias utilizadas durante la visita a la biblioteca escolar.

En general, cada maestro bibliotecario entrevistado suscita una interacción libre o una interacción orientada, o ambas, y esta elección depende, según mencionan, de lo planificado en cada caso. Así lo explica otra de las entrevistadas: “hay ocasiones en que traemos planeado muy bien la actividad, hay otras ocasiones que lo planeamos de manera libre, para los alumnos, para que tengan mayor interés” (Entrevista 4). En su caso, ella identifica dos tipos de interacciones libres —tomar un juego de la ludoteca o “tomar los libros a su gusto, los que ellos quieran”— y las contrasta con una interacción orientada a la que llama “investigación”. Además, y aunque se refiere ahora a una biblioteca de aula, sostiene que “como todo, si queremos que realmente tengan interés los niños en los libros se los tenemos que dejar libres” y concluye con la siguiente observación: “ahorita lo importante —creo

que para todos— es que lean ¿no? o sea que [los alumnos] lean, que le tomen el amor a la lectura, y ya después de eso vamos a aprender a investigar”.

Por otra parte, algunas escuelas visitadas carecen de un espacio exclusivo para albergar su acervo principal. En estos casos, las interacciones son suscitadas por el maestro bibliotecario en las aulas, trasladándose a estas con la misma regularidad que exhibe una visita a la biblioteca escolar.

Investigador: —Hablas de varias actividades, pero si no hay un espacio en la biblioteca ¿dónde las haces?

Maestra bibliotecaria: —Yo voy a cada salón a hacerlas [. . .] por ejemplo, me toca de ocho a ocho y media un grupo, y yo me voy a ese grupo y explico, leemos, dibujamos, analizamos las lecturas, o sea todo se hace en el salón de clase [. . . los alumnos] no se salen, yo soy la que estoy de grupo en grupo, de salón en salón, sí, porque no hay el espacio [. . .] no hay otros salones vacíos o sea no tenemos el espacio para trabajar así directamente en un lugar que diga aquí está la biblioteca, no, no lo tenemos.

Investigador: —Entonces ¿tienes un horario y vas cada día?

Maestra bibliotecaria: —Exactamente, yo tengo un horario de toda la semana [. . .] este horario quedamos de acuerdo con la directora y con los otros maestros. (Entrevista 3)

En este caso, la entrevistada se encuentra a cargo de un acervo situado en un espacio compartido. Para suscitar las interacciones, ella selecciona un grupo de libros de la biblioteca escolar y se desplaza con estos hasta el aula de cada grupo, siguiendo un horario similar al de las visitas al espacio exclusivo, acordado con los maestros de grupo y con el visto bueno del director del plantel.

Continúa la maestra bibliotecaria:

Yo tomo libros de la biblioteca, los llevo a los salones y les digo [a los alumnos] — porque trabajamos la anticipación— “a ver ¿de qué crees que trate el libro?”, viendo el título y la portada, entonces lo trabajamos así con los niños, llevo libros de la biblioteca escolar a los salones, [y] ahorita me han pedido mucho para préstamo [en] varios grupos que les llama la atención, “maestra préstemelo porque sí me gustó”, [se los presto] y se lo llevan a su casa, por ejemplo el lunes me toca segundo [grado] entonces el lunes llevo libros a su grupo y muchos se interesan y me los piden, les digo “está bien te lo llevas y me lo traes la próxima clase”, muchos me lo regresan ya ese día y otros me dicen “no, es que no terminé de leerlo”, “ah bueno entonces hasta la próxima clase”. (Entrevista 3)

Y concluye:

Conforme a mi horario yo tengo la posibilidad de irles explicando los libros y que los vean, que sepan qué tipos de libros tengo en la biblioteca escolar.

La maestra bibliotecaria entrevistada desarrolla en cada aula aquellas actividades de lectura y escritura que normalmente se llevarían a cabo en el espacio exclusivo, incluyendo los dos momentos de la visita y sus correspondientes interacciones. Se mantiene, de este modo, el desarrollo regular de las interacciones entre alumnos y libros disponibles, a pesar de la ausencia de un espacio exclusivo.

Sin embargo, no todos los desplazamientos del maestro bibliotecario al aula responden a la ausencia de un espacio exclusivo. Por ejemplo, una de las maestras bibliotecarias entrevistadas mencionó que “a veces entraba yo a su grupo y les daba una lectura, una lectura de valores o alguna historia que yo veía que fuera agradable para los alumnos, y sobre esa [lectura] hacían un dibujo, o una composición, o contestaban preguntas, para interactuar sobre lo que se había leído” (Entrevista 12). En este caso, la respectiva maestra de grupo fue quien solicitó el ingreso de la

maestra bibliotecaria a su grupo; cabe añadir que esta escuela sí cuenta con espacio exclusivo para su acervo principal.

Otra maestra bibliotecaria ofreció otro ejemplo:

Cuando un maestro no viene yo voy a cubrir los grupos, entonces procuro que la primera actividad del día sea esa [(leer)] y procuro traer en mi mochila 4 o 5 libros diferentes y se los leo [. . .] les leí El Árbol Generoso, ese libro habla de la amistad [. . .] les iba yo leyendo el libro y les iba yo enseñando los dibujos [. . .] les voy narrando —el árbol le daba al niño sus ramas, sus manzanas, su tronco, su sombra— [. . .] termina el cuento [y] comentamos, qué les pareció, y un niño dice: —¡No! A mí no me gusta porque es muy cruel que lo dejen sin tronco [. . .] y al final del cuento me encantó porque les dije: —Ahora, ¿quieren escribir lo que les gustó? ¿Qué le cambiarían? Sin mentirle: 2 hojas escribieron [. . .] fue algo muy grato en donde veo que nosotros como promotores podemos hacer mucho. (Entrevista 20)

En este caso, el desplazamiento responde a una situación imprevista; aun así, este caso y el anterior exhiben características similares, es decir, la interacción que usualmente se llevaría a cabo en el espacio exclusivo es trasladada al aula por el maestro bibliotecario, empleando los recursos bibliográficos disponibles.

En todos los casos mencionados hasta aquí, las interacciones son planificadas por el maestro bibliotecario. Los entrevistados mencionaron a menudo una planificación mensual, que abarca todo el ciclo escolar, y que les permite vincular las visitas de los grupos al espacio exclusivo con eventos específicos, propios de cada época (por ejemplo, el día de la amistad o el día de muertos). Añaden que es común dar a conocer los productos elaborados por los alumnos al visitar la biblioteca escolar, empleando diversos medios: una gaceta escolar, un periódico mural, o una presentación en público. Algunos participantes mencionaron llevar un registro de las visitas, de mayor o menor detalle, y otros mencionaron ofrecer informes a la

comunidad escolar, a la manera de evidencias del trabajo realizado con los alumnos durante el ciclo lectivo.

En particular, algunos participantes suelen denominar “taller” al primer momento de la visita; con ello, ponen de manifiesto el carácter práctico de las tareas asignadas y, en general, ofrecen una evidencia adicional del carácter planificado de la interacción. Como bien señala una de las maestras bibliotecarias entrevistadas “el taller que se da es clase de lectura, entonces vienen desde primero a sexto grado, se prepara la clase, una planeación como tal, y hay momentos en que se comienza con lectura de un cuento” (Entrevista 2). Sobre el tema de la planificación se puede destacar, también, el papel que desempeña la denominada *Ruta de mejora*; esta constituye un mecanismo que permite al personal docente de las escuelas visitadas integrar acciones de formación lectora a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, a la cultura del plantel.

Al respecto, una de las entrevistadas, quien se desempeña como subdirectora académica y encargada del acervo principal de su escuela, explicó que “las escuelas tenemos una ruta de mejora que nosotros mismos proponemos a principio del ciclo escolar, en esta ruta de mejora [nosotros] como maestros planteamos las actividades que consideramos que van a fortalecer los aprendizajes de los niños” y destacó que “en la ruta de mejora todos los maestros coincidimos en que era importante implementar una actividad de comprensión lectora cada bimestre, en donde los niños iban a pasar a la biblioteca, iban a realizar una actividad [. . .]” (Entrevista 6). Se puede apreciar aquí cómo los diversos actores del centro educativo pueden acordar, en forma colectiva, acciones dirigidas a propiciar entre sus alumnos el ejercicio regular de la lectura. Los denominados talleres y, en general, las interacciones propiciadas durante la visita a la biblioteca escolar pueden ser consideradas acciones de esta clase.

También en su aula, cada maestro puede facilitar interacciones entre sus alumnos y los libros disponibles. Las entrevistas sugieren que las interacciones de esta clase,

que tienen lugar en los salones que albergan un acervo denominado biblioteca de aula, son similares a las interacciones que tienen lugar durante la visita a la biblioteca escolar, descritas previamente. De acuerdo con los maestros de grupo entrevistados, sus alumnos llevan a cabo, periódicamente, actividades de lectura y escritura dentro y fuera del aula.

En general, estas actividades se encuentran planificadas y, por la forma en que son descritas por los entrevistados, sugieren al investigador que se trata de actividades que promueven, ante todo, interacciones orientadas, entre los alumnos y el acervo disponible en el salón.

En el aula, las interacciones libres tienen lugar en un momento distinto. Las entrevistas sugieren que tales interacciones tienen lugar al finalizar una tarea asignada. Los alumnos que han concluido adecuadamente una tarea asignada en el horario de clase pueden dirigirse a la biblioteca de aula, tomar un libro de su interés y hojearlo o leerlo, mientras sus compañeros acaban con aquella tarea.

Han de cumplir ciertas reglas básicas, según manifiestan los participantes (por ejemplo, no distraer a sus compañeros). Con el tiempo, al parecer, este proceder se vuelve habitual, al menos en algunos alumnos pues, según mencionan los participantes, no todos tienen ese interés por tomar un libro al finalizar sus tareas en el aula. Más adelante se considerará otra clase de interacción libre suscitada en el aula, al describir los procedimientos de préstamo empleados por los maestros entrevistados.

Los padres de familia, en coordinación con el maestro de grupo y el maestro bibliotecario, pueden visitar las aulas y leer en voz alta a los alumnos integrándose, de este modo, a las interacciones, y contribuyendo a diversificarlas. Además, según sostienen algunos participantes, esto motiva a los alumnos, que ven con agrado la visita de sus familiares. Todas estas actividades se encuentran planificadas, se

basan en la participación voluntaria de los padres, e implican una capacitación previa ofrecida por alguno de los maestros a cargo.

3.3.4 Un trámite común: el préstamo de los libros

En las escuelas visitadas, los alumnos pueden solicitar los libros de un acervo, ya sea del acervo principal del plantel o de la biblioteca de su aula, y llevarlos consigo fuera del salón, fuera del espacio exclusivo, o fuera de la escuela. En todos los casos, se requiere un trámite específico.

La solicitud que permite llevar un libro fuera del espacio exclusivo, incluyendo la opción de llevarlo fuera del plantel, suele ser realizada de acuerdo a un horario. Los participantes mencionaron dos clases de horarios. El primero establece que el préstamo de los libros se realiza durante la visita a la biblioteca escolar, o bien durante la visita del maestro bibliotecario al grupo, normalmente hacia el final de la misma, durante el momento de interacción entre los alumnos y los libros como sucede en el siguiente caso: “procuramos que [el préstamo] sea el día que les toca, por ejemplo, primero A: viene el lunes de ocho y treinta a nueve y treinta, viene todo el grupo, ya se tiene la actividad planeada previamente, un libro sugerido, y al término, en lo que ellos están trabajando, yo les pregunto ¿quiénes quieren libros para leer en su casa?” (Entrevista 20). Y también puede ocurrir que: “a la hora que los alumnos pasan a la biblioteca, si el libro no lo terminaron de leer y les gustó [y] les llamó la atención, [entonces] pueden llevárselo”; en este caso, la entrevistada añade que los alumnos “dejaban su credencial de la biblioteca y se lo llevaban a su casa, y ya cuando regresaban se les regresaba su credencial” (Entrevista 11).

El segundo establece que el préstamo de los libros se realiza en forma previa o posterior a aquellas visitas. Para ello, los alumnos deben desplazarse al espacio exclusivo en hora y día específico de la semana acompañados, normalmente, por el maestro de grupo. Por ejemplo, en una de las escuelas visitadas, los alumnos de

tercero y cuarto grado tienen asignado como día de préstamo los martes, de 11:00 a 11:30. Otra participante, refiriéndose a los alumnos que llevan libros a casa, mencionó: “los lunes vienen ellos después del recreo, eligen el libro, se lo llevan, tienen toda la semana, pero el viernes, o a más tardar el lunes, ellos saben que lo tienen que entregar, y para poderse prestar otro libro tienen que haber entregado el anterior” (Entrevista 10).

Como se puede apreciar, en todos estos casos, el trámite correspondiente puede ser realizado únicamente en el horario establecido. A su vez, para realizar el trámite, el alumno debe contar con una identificación. Al respecto, los entrevistados mencionaron que los alumnos solicitan el préstamo mediante una credencial que los identifica como usuario de la biblioteca escolar. Agregan que la credencial suele ser elaborada por el maestro bibliotecario, a menudo con ayuda de los padres de familia, y se entrega a cada alumno, o a su maestro de grupo para que este la distribuya cada vez que la requieran.

Con la ayuda del maestro bibliotecario, el alumno escribe en un registro algunos datos del libro, normalmente su título y autor. A este registro añade sus propios datos personales, ya sea entregando al maestro bibliotecario su credencial de usuario o bien escribiéndolos él mismo. Lo usual es que el alumno escriba su nombre y su número de grupo. A su vez, los maestros bibliotecarios suelen dividir este registro por grados, es decir, asignan a los alumnos de primer grado un registro, a los de segundo otro, y así sucesivamente con los seis grados que conforman la primaria. Pueden emplear colores distintos para cada uno, a fin de distinguirlos con facilidad y agilizar el trámite, como ocurre en este caso narrado por las madres de familia entrevistadas: “las credenciales las hicimos por color, haz de cuenta cuarto [grado] tiene naranja, ya sabemos que la credencial naranja es niño de cuarto y ya nada más se anota [en el folder naranja], entonces todo lo decidimos por colores [. . .] ya nada más vemos la credencial y ya sabemos que color [de folder] nos toca” (Entrevista 1). Completado el registro, el alumno puede llevar consigo el libro. El plazo del préstamo suele ser de 1 semana con posibilidad de renovación. Finalizado

el plazo, el alumno debe devolver el libro a la biblioteca, normalmente en el mismo horario destinado al préstamo.

En el salón de clases, el trámite de préstamo exhibe mayor variedad. Esto se refleja en las diversas descripciones proporcionadas al investigador por los maestros de grupo entrevistados. En general, emplean diversas estrategias de préstamo. Por ejemplo, el maestro a cargo de un grupo de tercer grado emplea una estrategia a la que llama “ofertar”, la cual describe así: “les pongo los libros aquí en frente [del pizarrón] y conforme van terminando de anotar la tarea van tomando un libro [. . .] al siguiente día o a los dos días, depende, cuando traen a revisar su tarea me van entregando su libro” (Entrevista 8). Otros entrevistados recurren a la ayuda de los propios alumnos: “los niños deciden un nombre para cada biblioteca y también hay un niño que es el responsable de cuidar esa biblioteca de aula, se les da un formato para el préstamo, por ejemplo, si algún niño dice “me quiero llevar este libro”, el niño bibliotecario de cada grupo se va a encargar de anotarlo [y] de decirle cuándo se lo lleva y cuando lo entrega [. . .] supervisado por el maestro de grupo” (Entrevista 3), o recurren a la ayuda de los padres de familia.

Las diversas estrategias de préstamo, empleadas por los maestros de grupo entrevistados, parecen coincidir en un punto: todas ellas intentan eliminar obstáculos que impidan el uso de los libros a los alumnos que se interesan en leer. Una de las maestras bibliotecarias entrevistadas lo dice con claridad, al referirse a los mecanismos de préstamo implementados en su escuela: “no les llama la atención y todavía les pongo limitantes... les corto la inspiración” (Entrevista 4). Otro de los entrevistados, maestro a cargo de un grupo de quinto grado, lo expresa de otro modo: “la biblioteca de mi aula ellos ya saben que pueden utilizarla, nada más me dan la credencial, se llevan el libro, de hecho yo no estoy atrás de ellos exigiéndoles, “ya tráemelo”, no, los dejo a su ritmo, porque yo lo que quiero es que la lectura la hagan por gusto, y también a su ritmo” (Entrevista 7). Se busca aquí alentar al alumno que ha decidido llevarse un libro a casa y lo mismo sucede en la visita a la biblioteca escolar: “cuando veníamos teníamos registro de préstamo de

libros [. . .] porque hay niños que les gusta la lectura y a ellos no los limitábamos, o sea, quieres pedirlo, de una vez llévatelo, anótalo y llévatelo” (Entrevista 4). En general, puede decirse que las solicitudes de préstamo de libros realizadas por los alumnos son altamente valoradas por sus maestros.

A su vez, el mismo entrevistado pone de manifiesto otro aspecto relacionado con el préstamo, cuando menciona que “por eso un libro de la antología no está [en mi biblioteca de aula], ya la niña tiene un mes con el libro, es una niña que no ha consolidado lecto escritura [sin embargo] le ha servido mucho” (Entrevista 7). Es decir, un maestro puede extender el plazo de préstamo de un libro de la biblioteca cuando lo considera conveniente para algún alumno, incluso por varias semanas.

3.4 Cómo construye un bibliotecario escolar condiciones para informarse: un modelo teórico

Todos los elementos presentados hasta aquí sugieren un proceso específico, mediante el cual los actores que desempeñan el rol de bibliotecarios escolares construyen condiciones para informarse en la escuela primaria. Para explicar este proceso, y ofrecer una respuesta a la pregunta planteada al inicio de esta investigación, se ofrece a continuación un modelo de naturaleza teórica, construido sobre la base de los datos recopilados y analizados. El modelo puede ser considerado una teoría fundamentada, de tipo sustantivo, acerca del modo en que los bibliotecarios escolares construyen condiciones para informarse en la escuela primaria.

Estableciendo la biblioteca

En general, la construcción de condiciones para informarse es un proceso que concede particular importancia al espacio disponible, ya que el espacio permite

aproximar a individuos y documentos. Aproximar quiere decir aquí reducir la distancia entre el documento y el individuo de manera tal que el objeto se encuentre al alcance. Por ello, quien ingresa —física o virtualmente— a un espacio que alberga documentos se encuentra en condición de obtener esos objetos. Se trata de objetos potencialmente informativos; por ello, quien obtiene un objeto de esta clase se encuentra, a su vez, en condición de informarse.

Dentro de este marco, la construcción implica dos elementos básicos: espacio y documentos. Construir una condición para informarse quiere decir movilizar ambos elementos con la finalidad específica de ofrecer a los miembros de una comunidad la posibilidad de aproximarse materialmente al documento disponible. Movilizarlos, a su vez, es tarea asignada a uno o más sujetos vinculados a la comunidad.

En la comunidad educativa —compuesta por alumnos, sus familias, sus maestros y su director—, el sujeto encargado de movilizar aquellos elementos específicos, en función de aquella finalidad, se denomina bibliotecario escolar. En el centro educativo de primaria, el proceso específico de construcción de condiciones para informarse se denomina *establecer la biblioteca*, y puede ser representado visualmente del siguiente modo (Figura 1):

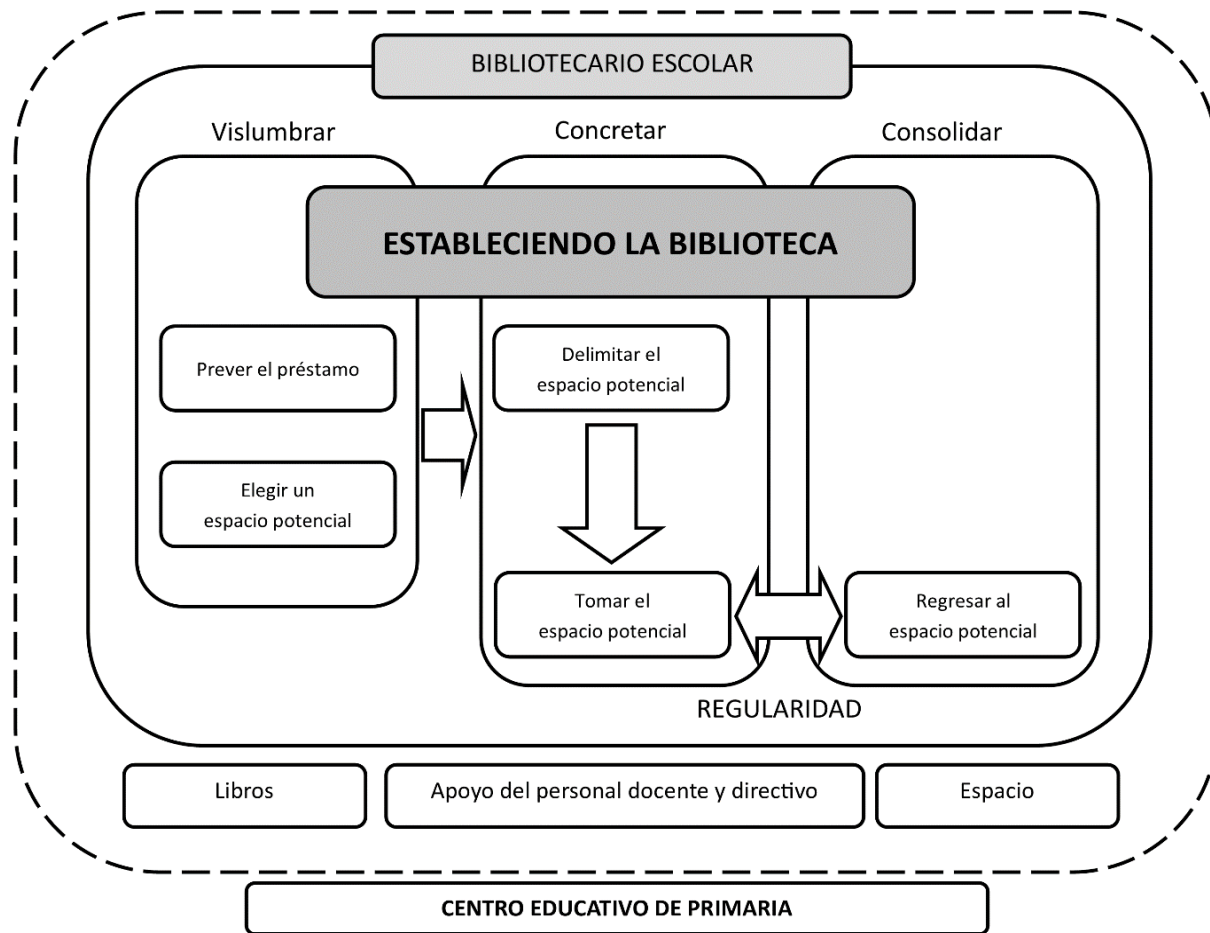


Figura 1. Estableciendo la biblioteca en el centro educativo de primaria.
(Fuente: Elaboración propia)

Esta representación —o modelo teórico— consta de diversos elementos, los cuales serán presentados a continuación por medio de proposiciones y diagramas complementarios. Al respecto, es importante tener presente que:

- Las proposiciones se encuentran numeradas, y sus números correspondientes se encuentran encerrados entre paréntesis.
- De acuerdo a su numeración, las proposiciones se dividen en cuatro grupos. Las proposiciones con el número 1 (1.1 y 1.2) tratan sobre los aspectos generales del proceso. Las proposiciones con el número 2 (2.1-2.4) tratan sobre los actores y recursos involucrados. Las proposiciones con el número 3 (3.1-3.7) tratan sobre las etapas y actividades desarrolladas, siendo esta la parte más extensa. Por último, las proposiciones con el número 4 (4.1 y 4.2) tratan sobre la finalidad del proceso.
- En cada proposición, los conceptos principales figuran en letra cursiva. Además, cuando un concepto es definido, la palabra “Definición” es añadida al número de proposición, por ejemplo: (1.2 - Definición 1).
- Algunos diagramas complementarios incluyen números encerrados en círculos; estos corresponden a los números de las proposiciones.

Del proceso en general

(1) En la figura anterior (Figura 1), el proceso de *establecer la biblioteca* fue representado —en su forma más general— del siguiente modo:

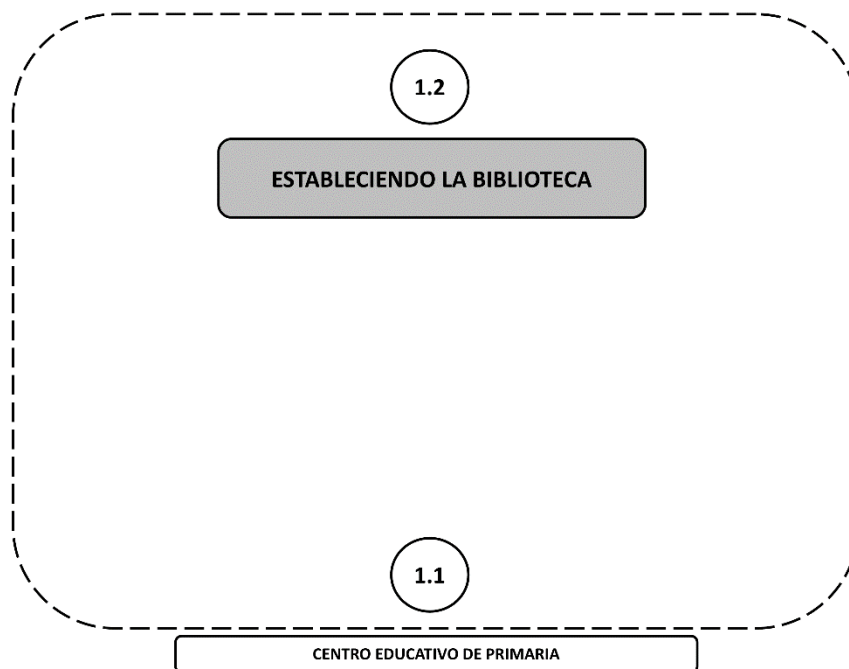


Figura 2. Estableciendo la biblioteca: representación general.

(Fuente: Elaboración propia)

Al respecto, puede decirse que:

(1.1) En el centro educativo de primaria, un bibliotecario escolar construye condiciones para informarse *estableciendo la biblioteca*.

Y estipular la definición básica del proceso:

(1.2 - Definición 1) *Establecer la biblioteca* quiere decir suscitar, intencionalmente, una situación al interior del plantel que permita a los alumnos interactuar

regularmente con los libros disponibles y extender esa interacción más allá del centro educativo.

De los actores y recursos necesarios

(2) En la figura 1, los actores y recursos necesarios para desarrollar el proceso de *establecer la biblioteca*, fueron representados del siguiente modo:

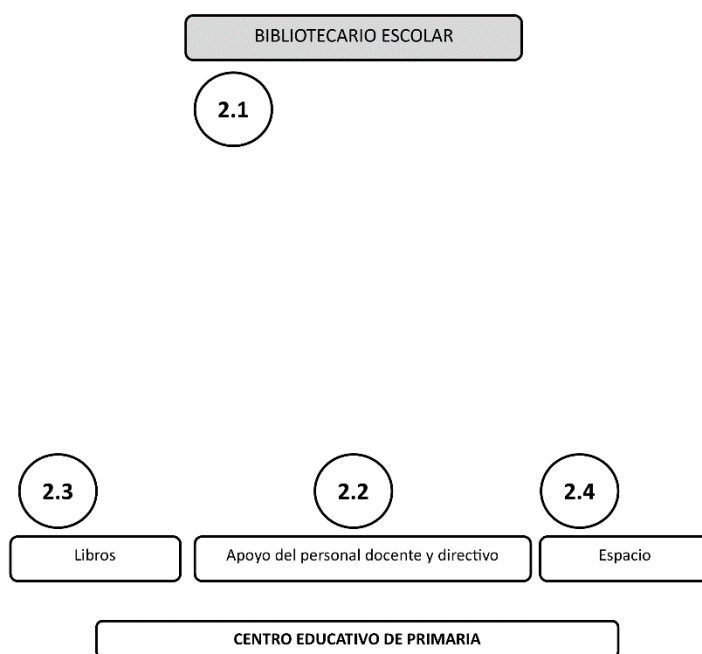


Figura 3. Estableciendo la biblioteca: actores y recursos necesarios.

(Fuente: Elaboración propia)

Al respecto, puede decirse que:

(2.1) La situación que permite a los alumnos interactuar con los libros disponibles en el centro educativo y extenderla más allá de este, es suscitada por el bibliotecario escolar.

(2.2) Un bibliotecario escolar que cuenta con el apoyo del director y de los maestros del plantel puede establecer la biblioteca en el centro educativo de primaria, empleando el espacio potencial y los libros disponibles.

(2.3) Son *libros disponibles* aquellos que el centro educativo alberga en sus instalaciones y que fueron adquiridos para uso de los alumnos, de acuerdo a sus edades y posibles intereses temáticos.

(2.3.1) Todo libro disponible se encuentra en un lugar de almacenamiento. Los lugares de esta clase varían de un centro educativo a otro.

(2.4) Son *espacios potenciales* aquellos que pueden albergar a un mismo tiempo a un grupo completo de alumnos, a su respectivo maestro y al bibliotecario escolar.

(2.4.1) Los espacios potenciales no coinciden, necesariamente, con los lugares de almacenamiento de los libros disponibles. Cuando un lugar de esta clase carece de las dimensiones que permitirían albergar a un mismo tiempo a un grupo completo de alumnos, a su respectivo maestro y al bibliotecario escolar, entonces dicho lugar no puede ser considerado un espacio potencial.

De las etapas y actividades del proceso

(3) En la figura 1, las etapas y actividades que se realizan para desarrollar el proceso de *establecer la biblioteca*, fueron representadas del siguiente modo:

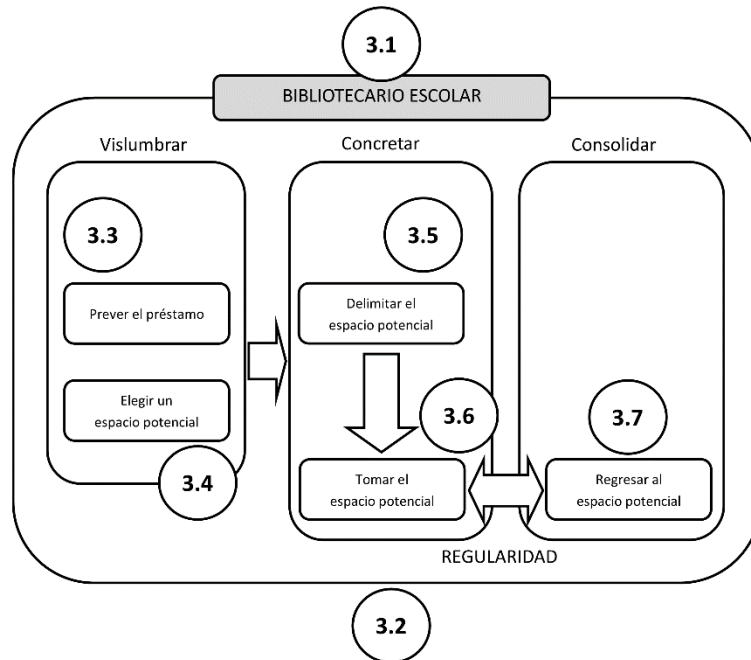


Figura 4. Estableciendo la biblioteca: etapas y actividades.

(Fuente: Elaboración propia)

Al respecto, puede decirse que:

(3.1) La situación que permite a los alumnos interactuar con los libros disponibles en el centro educativo y extenderla más allá de este, es suscitada por el bibliotecario escolar a lo largo de tres etapas, mediante cinco actividades estrechamente relacionadas:

Primera etapa:

Vislumbrar la biblioteca.

Actividades correspondientes:

Prever el préstamo.

Elegir un espacio potencial.

Segunda etapa:

Concretar la biblioteca.

Actividades correspondientes:

Delimitar el espacio potencial.

Tomar el espacio potencial.

Tercera etapa:

Consolidar la biblioteca.

Actividad correspondiente:

Regresar al espacio regularmente.

(3.2) El bibliotecario escolar establece la biblioteca al vislumbrar, concretar y consolidar un espacio al interior del plantel que facilite las interacciones formales e informales entre alumnos y libros disponibles en el centro educativo, con base en las actividades de cada etapa.

Prever el préstamo

(3.3) El bibliotecario escolar ha de *prever el préstamo* de cada libro disponible. Los principales elementos de esta actividad pueden ser visualizados del siguiente modo:

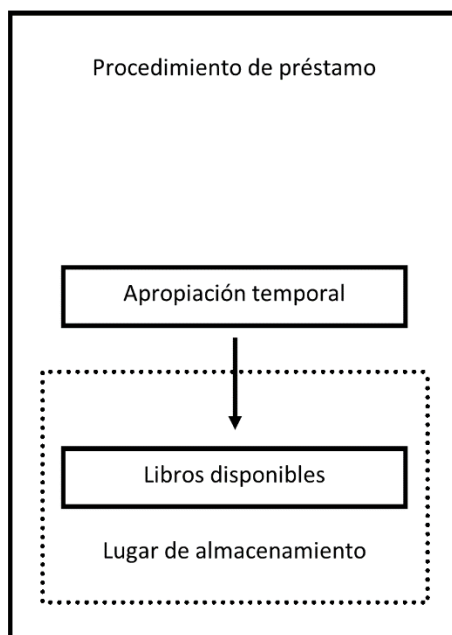


Figura 5. Prever el préstamo: elementos principales.

(Fuente: Elaboración propia)

Al respecto, puede decirse que:

(3.3.1 - Definición 2) *Prever el préstamo de un libro disponible* quiere decir fijar el tiempo que transcurrirá entre el inicio y el fin de su apropiación temporal, y crear los medios para posibilitarla.

(3.3.2 - Definición 3) *Apropiación temporal de un libro disponible* quiere decir obtenerlo y utilizarlo durante un periodo establecido. Tal apropiación inicia cuando ese objeto es extraído de su lugar de almacenamiento y finaliza cuando ese objeto es devuelto a ese lugar.

(3.3.3) Cada bibliotecario escolar fija el tiempo que transcurrirá entre el inicio y el fin de la apropiación temporal según sus circunstancias. Fija un tiempo para cada libro, que puede ser idéntico para todos estos objetos y que oscila entre unas horas y unos días, pero en ningún caso el tiempo fijado excede la duración de un ciclo escolar.

(3.3.4) A su vez, el bibliotecario escolar crea los medios para posibilitar el préstamo vislumbrado cuando diseña y pone en práctica un procedimiento que permite a cada alumno, sin exclusión, apropiarse temporalmente de uno o más libros disponibles. Este procedimiento se denomina *procedimiento de préstamo*, y es coherente con el tiempo fijado. En general, todo libro susceptible de apropiación temporal tiene un procedimiento de préstamo; este permite a cada alumno iniciar y finalizar la apropiación temporal de cualquier libro disponible.

(3.3.5) Durante la apropiación temporal de un libro disponible cada alumno puede interactuar con tales objetos.

Elegir un espacio potencial

(3.4) Las interacciones entre alumnos y libros disponibles pueden ser facilitadas. Para ello, el bibliotecario escolar *elige un espacio potencial*. Los principales elementos de esta actividad pueden ser visualizados del siguiente modo:

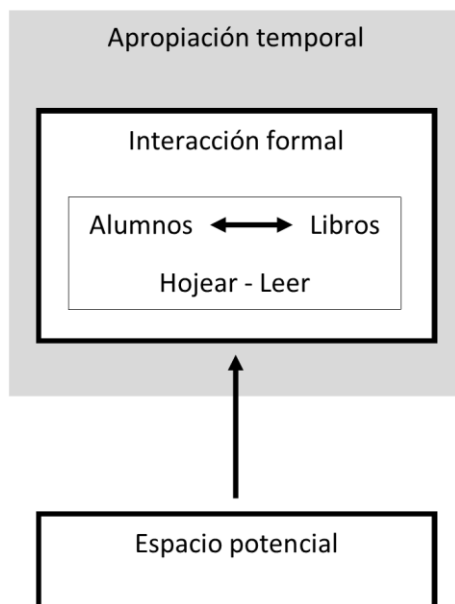


Figura 6. Elegir un espacio potencial: elementos principales.
(Fuente: Elaboración propia)

Al respecto, puede decirse que:

(3.4.1 - Definición 4) *Elegir un espacio potencial* quiere decir identificar un espacio físico dentro del plantel que permita la *interacción formal* entre alumnos y libros disponibles.

(3.4.2) Son *interacciones entre alumnos y libros disponibles*: hojear o leer. Tales interacciones son formas de acceder al contenido del libro y son, también, formas

de utilizar los objetos de esa clase. Desde esta perspectiva, interacción equivale a uso.

(3.4.3) Todas las interacciones suscitadas al interior de un espacio potencial involucran a un grupo completo de alumnos y a su respectivo maestro, y se denominan *interacciones formales*.

(3.4.4 - Definición 5) *Interacción formal* entre alumnos y libros disponibles quiere decir tomar estos objetos, hojearlos o leerlos según lo estipulado por el adulto a cargo. Son adultos a cargo: el maestro de los alumnos y el bibliotecario escolar.

(3.4.5) Hay *interacciones formales indirectas*, en las cuales el alumno hojea o lee un libro disponible, con la participación de un adulto a cargo, o de otro alumno, quienes actúan en este caso como mediadores (por ejemplo, cuando el maestro lee en voz alta para los alumnos reunidos en el espacio potencial) y hay *interacciones formales directas*, en las cuales el mediador no participa al hojear o leer, pero está presente e indica a los alumnos qué libros pueden tomar.

Delimitar el espacio potencial

(3.5) Elegido un espacio potencial, el bibliotecario escolar ha de delimitarlo. Los principales elementos de esta actividad pueden ser visualizados del siguiente modo:

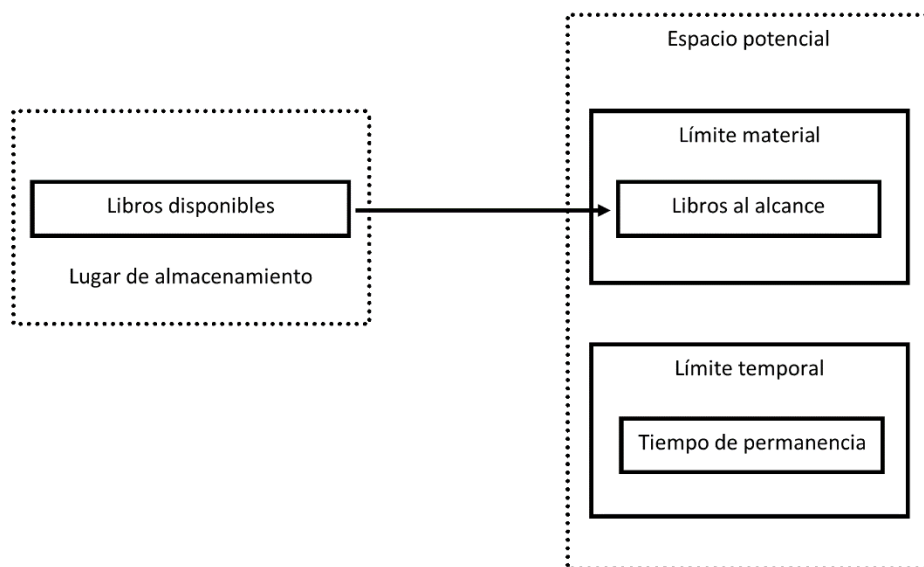


Figura 7. Delimitar el espacio potencial: elementos principales.

(Fuente: Elaboración propia)

Al respecto, puede decirse que:

(3.5.1 - Definición 6) *Delimitar el espacio potencial* quiere decir definir sus *límites materiales y temporales*.

(3.5.2) El espacio queda *delimitado materialmente* al trasladar libros disponibles a este y ponerlos al alcance.

(3.5.3) Son *libros al alcance* aquellos libros disponibles que exhiben, al menos, dos características: 1) se encuentran a la vista de las personas que han ingresado al

espacio potencial, y 2) pueden ser tomados sin mayores restricciones por cualquiera de ellas.

(3.5.4) El número de libros al alcance puede ser menor al número de libros disponibles, pero en general todo libro al alcance es un libro disponible.

(3.5.5) El bibliotecario escolar traslada libros disponibles desde su lugar de almacenamiento hasta el espacio potencial elegido, y los coloca de manera tal que se encuentren al alcance de los alumnos y de sus maestros.

(3.5.6) El espacio queda *delimitado temporalmente* al fijar el tiempo de permanencia de los visitantes. Los visitantes son: los alumnos, su maestro y el bibliotecario escolar.

(3.5.7) El tiempo de permanencia es fijado conjuntamente por los docentes, el director del centro educativo y el bibliotecario escolar.

(3.5.8) La presencia del maestro de grupo contribuye a hacer efectivos los límites temporales.

(3.5.9) El espacio potencial delimitado puede ser transitorio o permanente. Son espacios transitorios aquellos que los miembros del centro educativo sostienen por algunas horas, y son espacios permanentes aquellos que los miembros del centro educativo sostienen por uno o más ciclos lectivos completos. En el centro educativo, además, pueden coexistir espacios de ambas clases.

Tomar el espacio potencial

(3.6) En forma colectiva y organizada, los alumnos de un grupo, su respectivo maestro y el bibliotecario escolar *toman el espacio potencial* delimitado. Los principales elementos de esta actividad pueden ser visualizados del siguiente modo:

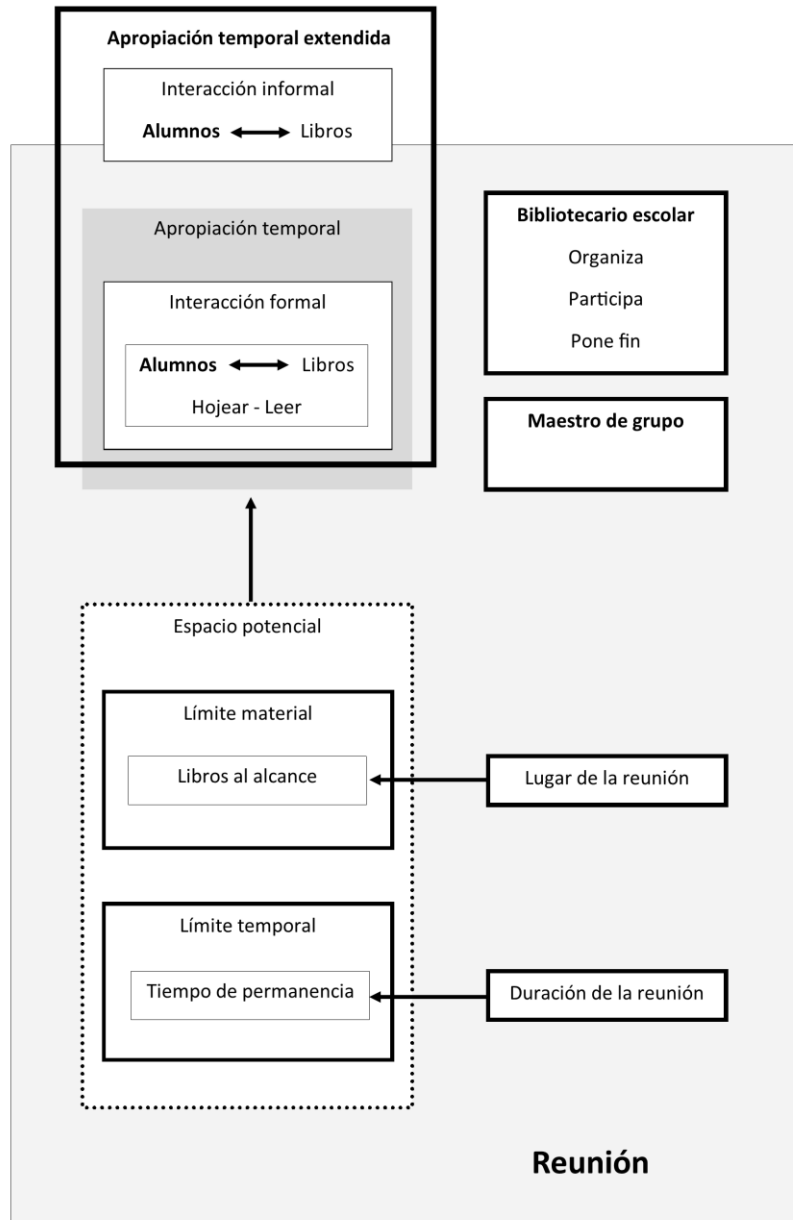


Figura 8. Tomar el espacio potencial: elementos principales.
(Fuente: Elaboración propia)

Al respecto, puede decirse que:

(3.6.1 - Definición 7) *Tomar el espacio potencial* quiere decir ingresar en grupo a este e interactuar formalmente con los libros al alcance, en el marco de sus límites materiales y temporales.

(3.6.2) Se toma el espacio potencial en forma grupal, a la manera de una reunión.

(3.6.2.1) Los límites materiales del espacio potencial señalan el lugar de reunión.

(3.6.2.2) Los límites temporales del espacio potencial definen la duración de la reunión.

(3.6.2.3) La reunión es prevista desde el momento en que el bibliotecario escolar elige un espacio potencial.

(3.6.3) El bibliotecario escolar organiza la toma, participa en esta y le pone fin.

(3.6.3.1) El bibliotecario escolar organiza la toma al planificar la llegada de los grupos al espacio potencial, así como su permanencia y salida.

(3.6.3.2) El bibliotecario escolar participa en la toma del espacio potencial al proponer y desarrollar —junto al maestro de grupo— interacciones formales al interior de este. A su vez, el desarrollo conjunto de tales interacciones puede ser considerado una forma de colaboración entre los maestros y los bibliotecarios escolares.

(3.6.3.3) El bibliotecario escolar pone fin a la toma del espacio potencial cuando la reunión alcanza los límites temporales.

(3.6.4) La toma del espacio potencial es una ocasión concreta para apropiarse temporalmente de los libros al alcance. Durante la toma, se da inicio a la apropiación temporal de los libros al alcance, por parte de los alumnos. A su vez, con el final de la toma finaliza, también, dicha apropiación; sin embargo, esta puede ser *extendida* a solicitud de los propios alumnos.

(3.6.5) El bibliotecario escolar es quien extiende la apropiación temporal más allá de la toma. A su vez, para extenderla, es necesario contar con un procedimiento de préstamo.

(3.6.6) Extender la apropiación temporal más allá de la toma ofrece a los alumnos la oportunidad de emprender por cuenta propia la lectura de un libro al alcance o continuarla, ya sea dentro o fuera del centro educativo.

(3.6.7) Durante la apropiación temporal extendida se esperan *interacciones informales*.

(3.6.8 - Definición 8) *Interacción informal* entre alumnos y libros disponibles quiere decir hojearlos o leerlos por iniciativa del propio alumno.

Regresar al espacio regularmente

(3.7) El bibliotecario escolar se propone regresar en forma regular al espacio potencial delimitado.

(3.7.1 - Definición 9) *Regresar al espacio regularmente* quiere decir tomar semana tras semana a lo largo de un ciclo lectivo el espacio potencial delimitado.

(3.7.2) Un horario estipula el regreso regular al espacio y, con ello, establece la *frecuencia de la toma* y añade una delimitación temporal que complementa a su

duración. Esta delimitación adicional es, además, indispensable; su ausencia merma la regularidad, lo cual repercute negativamente en el proceso de *establecer la biblioteca*.

(3.7.2.1) El horario es estipulado en forma conjunta por los docentes, el director del centro educativo y el bibliotecario escolar.

(3.7.3) *La biblioteca se consolida* cuando el espacio potencial delimitado es tomado regularmente sin interrupción, a lo largo de uno o más ciclos lectivos, por un grupo de alumnos, su maestro y el bibliotecario escolar.

(3.7.4) *La biblioteca ha de ser consolidada* por el bibliotecario escolar cada ciclo lectivo.

De la finalidad del proceso

(4.1) Los bibliotecarios escolares *establecen la biblioteca* para que los alumnos tengan acceso continuo al libro y a su contenido y puedan, de este modo, descubrir temas que les interesen.

(4.2) Se espera que los temas descubiertos durante las interacciones formales motiven a los alumnos a iniciar, mantener y consolidar interacciones informales, lo que significa, en última instancia, motivarlos a leer por cuenta propia.

3.5 Discusión

En general, las personas vinculadas a una biblioteca escolar facilitan el acceso a la información al facilitar el acceso a documentos. En el contexto explorado, el acceso a la información se facilita mediante el acceso a libros en formato impreso, incorporados al plantel educativo por diversas vías. En este caso, el libro es el documento y la fuente potencial de información que se ofrece a los alumnos: aquellos que acceden físicamente a esos objetos acceden a los textos e imágenes que esos objetos portan, colocándose en condición de interpretar esos símbolos, lo que equivale a decir que se encuentran en condición de informarse.

Al narrar sus experiencias, los participantes pusieron de manifiesto el modo de construirla. La construcción de esa condición específica exhibe la dinámica propia de la actividad informativa documental del bibliotecario, descrita previamente, y aunque esta adquiere en cada plantel visitado formas concretas que, entre sí, no siempre coinciden en todos y cada uno de sus aspectos, puede decirse, en términos generales, que el personal docente a cargo del acervo bibliográfico principal de la escuela (en adelante, maestros bibliotecarios) utiliza los libros a su disposición para transformar diversos espacios del plantel en espacios que aproximan a esos objetos y a los alumnos de primaria.

De los diversos espacios que existen en el plantel, solo algunos son elegidos por los maestros bibliotecarios para suscitar esa aproximación. Se eligen, en particular, aquellos sitios que puedan albergar, al menos, a un grupo completo de alumnos, a su maestro y al maestro bibliotecario de la escuela. En ese sentido, el sitio ha de tener unas dimensiones adecuadas que permitan reunir a unas 30 personas aproximadamente. Se puede hablar aquí de espacios potenciales y pensar que la aproximación a suscitar se basa, específicamente, en los espacios de esta clase. Desde esta perspectiva, los denominados espacios compartidos no pueden ser considerados espacios potenciales para suscitar una aproximación entre alumnos y libros; aunque cuenten con libros, estos espacios no pueden albergar al mismo

tiempo a ningún grupo completo, ni es posible establecer en estos espacios reunión alguna. Por el contrario, los denominados espacios exclusivos y, en general, las aulas de grupo, representan espacios potenciales auténticos; incluso los espacios al aire libre pueden recibir esa denominación, en la medida en que permitan una reunión, como demuestran algunos de los casos analizados.

Ahora bien, para que la reunión tenga lugar en un espacio potencial, primero deben ser trasladados hasta allí algunos libros, en forma temporal o permanente. Las entrevistas muestran varias formas de traslado. A los espacios exclusivos han sido trasladados en forma permanente los libros adquiridos, y estos documentos conforman el acervo bibliográfico principal del plantel; en este caso, el espacio proporciona no solamente el lugar de reunión sino, también, el sitio de almacenamiento de los materiales. Mientras tanto, a las aulas y a los espacios al aire libre los libros son trasladados en forma temporal; en estos, por unas horas, y en aquellas, por unos meses. A su vez, la reunión tiene lugar casi inmediatamente cuando el traslado se realiza hacia espacios al aire libre, mientras que, al realizarse el traslado hacia espacios exclusivos y aulas, la reunión tiene lugar en periodos previamente establecidos, acordados conjuntamente por el maestro bibliotecario, los maestros de grupo y el director; a esta última puede aludirse con el término visita a la biblioteca, e incluye las visitas a la biblioteca de aula y a la biblioteca escolar, esta última descrita con detalle en la sección de resultados.

Los libros trasladados exhiben dos características específicas, que se desprenden del modo en que son colocados en el espacio potencial por los maestros bibliotecarios. La primera: en los espacios potenciales los libros están a la vista de los alumnos y de los visitantes en general. A esta característica se refirió uno de los entrevistados, maestro de grupo, cuando habló de la importancia de la biblioteca en el aula; al respecto, afirmó que "muchos de los maestros tienen los libros guardados en el estante, y pues... no son para eso, los libros son un material, una herramienta de trabajo que el niño tiene que estar viendo, para que le llame la atención [. . .] para que tenga ese interés en querer leer" (Entrevista 8). La visibilidad del material

también es importante para que los alumnos “sepan qué tipos de libros tengo en la biblioteca escolar” (Entrevista 3) y, en general, parece contribuir al acercamiento de los alumnos a los materiales disponibles; los alumnos que visitan un espacio potencial cuyos libros exhiban dicha característica, “ven todo a su alcance” (Entrevista 2) —como dijo otra de las maestras bibliotecarias entrevistadas—, y esto puede despertar la curiosidad de los niños y niñas que ingresan a ese espacio.

La segunda característica que exhiben aquellos libros se encuentra estrechamente vinculada con la anterior: en los espacios potenciales los libros pueden ser tomados por los alumnos sin mayores obstáculos, como pusieron de manifiesto las madres de familia entrevistadas: “ahorita ya están al alcance de los niños, antes el libro estaba aquí [en la parte alta de este mueble], no tenías forma de que los niños bajaran los libros, y yo creo que por eso los maestros evitaban bajar [a la biblioteca], porque decían “si pasa un accidente o algo”, y sí estaba peligroso, ahora como lo ves es algo que no corren nada de peligro, o sea está apta para ellos [. . .] Llegan, agarran, ven, estos libros que ni siquiera los revisaban [ahora] ya vienen y los revisan” (Entrevista 1). Por ello, el libro trasladado a un espacio potencial no es un libro cualquiera; es un libro que está colocado intencionalmente para ser visto y para ser tomado por los visitantes y este objeto, como tal, puede ser atractivo por su cubierta, o sus colores, o sus dimensiones, o por el simple hecho de encontrarse al alcance de los alumnos. Pero, sobre todo, el objeto puede ser atractivo por su contenido específico y, en este punto, puede recordarse el caso de los libros de terror.

De este modo, puede decirse que, al elegir y delimitar un espacio potencial en su plantel, los maestros bibliotecarios dan un paso significativo en los esfuerzos por aproximar a alumnos y libros. En particular, el espacio potencial elegido les permite poner al alcance de los alumnos los libros del acervo. En este caso, alcance quiere decir, literalmente, posibilidad de tomar los libros colocados en el espacio. Hay que destacar, además, el papel que desempeñan en relación a este aspecto los diversos sistemas de préstamo de libros, implementados en las escuelas visitadas: se puede

decir que consolidan la apropiación temporal del objeto (que inicia con la aproximación suscitada y la posibilidad de tomarlo libremente) y que permiten a los alumnos continuar una lectura ya iniciada durante la reunión.

No obstante, y como lo sugieren los párrafos anteriores, la colocación no ocurre espontáneamente ni es, por sí sola, suficiente para aproximar a alumnos y libros. La colocación de los libros en los espacios potenciales es tarea de los maestros bibliotecarios, y esto explica por qué se trata de la tarea más común descrita por los participantes. En efecto, una buena parte de las tareas descritas consiste, esencialmente, en colocar los libros al alcance de los alumnos, aprovechando los diversos espacios que se encuentran a su disposición dentro del plantel. Esto implica, por un lado, culminar un proceso que podría quedarse en mera recepción del libro adquirido y, por ello, la colocación puede ser considerada un paso decisivo en la aproximación de alumnos y documentos, ya que torna visible y al alcance un objeto que podría quedar simplemente guardado y sin uso en algún punto del plantel.

En ese sentido, es significativo que las dos madres de familia entrevistadas utilicen el término “bodega” para referirse a la apariencia que exhibía el espacio exclusivo de su plantel antes de ser remodelado; en efecto, ellas mencionaron que “el año pasado era una biblioteca, pero haz de cuenta que era así como una bodega [. . .] o sea entrabas y como que no te daban ganas de entrar” y más adelante ofrecen este ejemplo: “hay libros que ni siquiera los habían abierto, estaban envueltos”, que contrastan con la situación actual: “los niños llegan y ven [. . .] ahorita ellos ya los abren y se ponen a leer, ya se ponen a ver” (Entrevista 1). También la maestra bibliotecaria de ese plantel se expresó en términos similares y, al respecto, mencionó: “esto parecía una bodega [. . .] cuando me dan el taller de lectura lo primero que se me viene a la cabeza es adecuar el espacio [. . .] los libros no estaban al alcance de los chicos [y el espacio] no tenía todo el color que ahora tiene, era un salón completamente en gris y amarillo [y] el material didáctico que ahora ves ahí afuera estuvo todo el tiempo [guardado] en los estantes y de hecho los maestros no sabían que existía ese material hasta ahora que se renovó nuestra

biblioteca” (Entrevista 2). Por otro lado, y como sugieren ambos casos, la tarea de colocar los libros implica acondicionar el espacio a disposición, ya sea que se trate de un espacio exclusivo o de un espacio al aire libre.

En otras palabras, el espacio potencial también ha de ser atractivo como sus libros, y esto quiere decir, al menos, que ha exhibir un aspecto agradable, cómodo y seguro. Esto explica, en buena medida, la presencia común de estanterías abiertas y muebles de poca altura en los espacios exclusivos que observó el investigador y, sobre todo, explica el uso frecuente de grandes imágenes de colores para decorar esos espacios, ya sea que figuren sobre un cartel o sobre la pared misma. Todos estos elementos son formas de atraer a los alumnos al espacio potencial y, con ello, a los libros disponibles en este.

Hasta aquí puede apreciarse que la tarea principal desarrollada por los miembros del personal docente vinculados al acervo bibliográfico principal del plantel consiste, principalmente, en organizar documentos para su uso. En cambio, adquirir documentos y organizar documentos para su recuperación no parecen ser operaciones frecuentes en las escuelas primarias visitadas. La existencia de materiales bibliográficos entregados por la SEP a estos centros (los llamados Libros del Rincón) explica, en parte, esta situación, debido a que exime, en buena medida, de las tareas asociadas a la adquisición y, sobre todo, de las tareas asociadas al análisis documental, en particular de la tarea de clasificar. En cualquier caso, esta situación parece dejar tiempo a las personas encargadas del acervo para dedicarse a las interacciones planificadas, sobre todo a la preparación de la reunión misma albergada por los espacios potenciales.

Ahora bien, exhibir una frecuencia menor en cuanto a la organización de documentos para su recuperación no significa, de ninguna manera, que las escuelas visitadas y sus maestros bibliotecarios dejen de visibilizar los contenidos de los documentos disponibles. A lo sumo, esa frecuencia menor quiere decir que, en los espacios potenciales, los libros colocados al alcance de los alumnos no exhiben

necesariamente un orden temático riguroso, en el sentido de un orden establecido de antemano por la tradición bibliotecaria (por ejemplo, según el orden de la Clasificación Decimal Dewey), con excepción de los casos en los que se utiliza la clasificación que la SEP concede a cada Libro del Rincón. Aun así, los rótulos adheridos a los estantes ofrecen una idea de los contenidos disponibles y permiten agrupar contenidos similares, proporcionando un orden básico. Con todo, lo importante aquí no es constatar un vacío en los procesos técnicos de las bibliotecas escolares sino, más bien, identificar los modos específicos en que su personal da a conocer los contenidos del libro impreso. Y en esto, las interacciones planificadas desempeñan un papel fundamental.

En efecto, si bien la visibilización del contenido de los documentos inicia, en las escuelas visitadas, con las señales que los maestros bibliotecarios añaden a los estantes y a otros muebles que albergan libros, esto no parece ser suficiente para alcanzar del todo esa meta, ya que los maestros bibliotecarios complementan el orden de los recursos bibliográficos colocados en un espacio potencial con diversas interacciones planificadas las cuales, a su vez, conceden a esos recursos un lugar central. Dicho de otro modo, aunque el libro situado en un espacio potencial del plantel es un objeto a disposición de los alumnos, su contenido ha de ser dado a conocer a estos en forma expresa, y no solo mediante una indicación general. Al respecto, pueden destacarse dos formas mencionadas por los participantes: por un lado, permitir a los alumnos tomar el libro y revisarlo por cuenta propia, lo cual representa una forma directa de enterarse del contenido; por otro, realizar una lectura en voz alta, lo cual sería una forma indirecta. Ambas formas son complementarias, ninguna parece excluir a la otra y, en ambos casos, los alumnos acceden a textos e imágenes diversas.

De este modo, lo esencial es complementar la aproximación al material con la posibilidad de enterarse de su contenido, en un marco organizado que garantice la continuidad de las visitas. Desde esta perspectiva, puede decirse que la aproximación al libro disponible en las escuelas visitadas queda completa cuando

se establece una reunión que da forma a las interacciones que permiten visibilizar los contenidos y que fija, a su vez, su frecuencia; con ello, dicha reunión asigna a las interacciones entre alumnos, libros, maestros de grupo y maestro bibliotecario un lugar dentro del tiempo ordinario de la primaria lo cual, a su vez, contribuye a facilitar su realización continua. En particular, los datos sugieren que, para aproximar a alumnos y libros en el centro educativo, se requiere reunir a ambos en un mismo sitio, por un período de tiempo cuya duración sea suficiente para que aquellos puedan interactuar con estos y, a su vez, los maestros puedan interactuar con ellos. Reunir alude aquí a dos aspectos complementarios. Por una parte, alude a la circunstancia específica que consiste en situarse temporalmente en un mismo sitio, circunstancia que suscita, por cercanía física, la aproximación. Por otra, alude al carácter organizado de esa situación, lo que significa que la aproximación es suscitada intencionalmente y conforme a determinados lineamientos, entre los cuales destaca el horario acordado conjuntamente por los maestros y las autoridades del plantel, que establece y rige las visitas a la biblioteca escolar.

La importancia de la reunión es puesta de manifiesto por los participantes no solo al describir sus interacciones planificadas sino, ante todo, al referirse a los obstáculos que experimentan para desarrollar plenamente sus tareas relacionadas con la biblioteca; en este punto, el investigador encontró amplia convergencia de opiniones, que pueden resumirse con las palabras de una de las maestras bibliotecarias entrevistadas: “ese es el problema que también persiste mucho, no somos constantes, pero no por no querer sino por falta de docentes dentro de la institución” (Entrevista 2). Dicho de otro modo, la regularidad de las visitas a la biblioteca escolar es un aspecto clave, y el hecho de que la interrupción de las visitas sea valorada negativamente por los maestros interesados en desarrollar en sus alumnos el hábito de leer por cuenta propia y por gusto sugiere su papel central. Lo que indica todo esto es que la aproximación de los alumnos y los libros se consolidan en la continuidad y, con ello, adquiere, a su vez, carácter regular dentro de cada plantel.

De este modo, puede decirse que la aproximación es suscitada intencionalmente por los propios maestros bibliotecarios, y es aquí donde la importancia de su intervención puede ser apreciada con mayor claridad: sin maestros bibliotecarios no hay quien planifique y lleve a cabo la reunión, y sin reunión desaparece la condición para informarse, es decir, desaparece la circunstancia que permite a los alumnos acceder físicamente a los documentos y que las interacciones planificadas suscitan de forma regular. En otras palabras: el espacio potencial, por sí solo, no es suficiente para lograr la aproximación de los alumnos a los libros disponibles, como tampoco es suficiente la sola incorporación de documentos, sin actividades de visibilización de contenidos; como se recordará, ambas con complementarias.

Llegados a este punto, puede afirmarse que la actividad principal del maestro bibliotecario en la escuela primaria consiste en propiciar con regularidad interacciones que permitan a los alumnos obtener los libros disponibles y enterarse de sus contenidos, empleando para ello un espacio potencial al interior del plantel. A esto hay que añadir tres consideraciones elementales, que se desprenden de los datos obtenidos. Primero, tomar un libro representa la forma de interacción básica entre los alumnos y los libros disponibles y, quizá, la más fructífera (al menos si se toman en cuenta las declaraciones de los participantes respecto a las denominadas interacciones libres). Segundo, recorrer sus páginas u hojearlo representa una interacción común lo que sugiere, a su vez, que los alumnos no siempre leen el material a su alcance, aun aquel que pueden tomar sin mayores restricciones si bien hojear el libro también puede enterarlos de su contenido. Tercero, y estrechamente relacionado a lo anterior, leer un libro representa la interacción que los maestros esperan y promueven en forma directa; cuando es realizada por cuenta propia y por gusto, dicha interacción es altamente valorada en la escuela primaria. En última instancia, la aproximación suscitada por los maestros bibliotecarios en el contexto explorado apunta a formar lectores autónomos.

Por otra parte, el modelo teórico presentado en el apartado anterior implica algunas aplicaciones prácticas, que pueden resumirse con la frase *despertar el interés por*

la lectura. En general, el interés de los alumnos de primaria por leer puede surgir con la aproximación a un libro, suscitada mediante el proceso de establecer la biblioteca. Una aproximación de esta clase permite a los alumnos revisar, hojear, escuchar o leer los materiales disponibles, y este contacto directo con el libro impreso les ofrece una posibilidad real de encontrar, entre todo el material a su disposición, algo de su agrado. Mientras escucha una lectura realizada por sus maestros, o mira unas imágenes al interior de un libro que tiene en sus manos, o recorre el estante en donde se encuentran colocados este y otros más, o los lee por cuenta propia o junto a sus compañeros, un alumno puede llegar a reconocer un contenido interesante, al que puedan otorgar, en definitiva, un lugar en su propia experiencia de vida.

Al mismo tiempo, el personal asociado al proceso de establecer la biblioteca en el centro educativo de primaria tiene la oportunidad de ofrecer a sus alumnos un contenido potencialmente atractivo, que los anime a emprender la lectura de un libro. En cada ocasión, durante la toma del espacio potencial delimitado, un nuevo contenido les puede ser dado a conocer, en forma directa o indirecta, haciendo de esto una constante novedad. Y la novedad también puede ser atractiva, pues tiene el potencial de suscitar en el alumno una expectativa acerca de lo que puede hallar cada vez que visita la biblioteca de su escuela. Además, el maestro que dota de regularidad a las interacciones entre alumnos y libros disponibles contribuye a situar a la lectura como una posibilidad real dentro del horizonte de alternativas que se ofrecen a los niños y niñas en la escuela primaria contribuyendo, de este modo, a familiarizarlos con dicha práctica y a ofrecerles recursos con los cuales no necesariamente cuentan en sus hogares o en sus entornos más próximos.

Por ello, los esfuerzos realizados en el centro educativo con miras a despertar el interés de los alumnos de primaria por la lectura, pueden ser orientados por los elementos del modelo teórico propuesto, a la manera de una aproximación gradual al contenido de los materiales disponibles en cada centro educativo, que comienza con la visita de los grupos y sus maestros al espacio que les permite interactuar con

los materiales de lectura disponibles, continúa con el acceso a sus contenidos específicos mediante la libre manipulación de esos materiales (en el sentido de tomar los libros sin mayores restricciones y tener la oportunidad real de hojearlos o leerlos, cada uno a su propio ritmo), y culmina con la oportunidad de llevar el libro a casa o más allá de los límites físicos del plantel, de manera tal que la lectura iniciada durante la visita pueda ser continuada si el alumno así lo desea, y todo esto realizado de forma regular y planificada, como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje del plantel. Se trata de una aproximación en sentido estricto, que concede crédito a la idea de que el contacto real con los materiales disponibles, realizado en un clima cordial en donde los alumnos pueden tomarlos sin mayores restricciones, coloca a los estudiantes en condición de hallar lecturas de su interés; pero, sobre todo, que concede crédito a la idea de que los alumnos solo empezarán a leer por cuenta propia y por gusto si pueden leer algo de su agrado y, para ello, antes deben encontrarlo. El proceso de establecer la biblioteca les brinda esa posibilidad.

En conjunto, la visita y la libre manipulación de los materiales, suscitadas intencional y organizadamente, permiten al alumno tomar una decisión: seguir leyendo (o no) aquello que ha revisado y que, de algún modo, ya ha empezado a leer. Interés quiere decir: quiero continuar leyendo. Si el interés no despertase en esa ocasión, los maestros bibliotecarios siempre pueden volver a intentarlo en la siguiente reunión. De allí la importancia de la regularidad de los encuentros y de la presencia de personas encargadas de suscitarlos en el centro educativo.

De este modo, si el contenido de un libro identificado durante la visita a aquel espacio llama la atención de un alumno, entonces es probable que, tras una revisión por su propia cuenta, lo solicite al maestro bibliotecario, ahora o después, justo en el momento asignado a este trámite, y este puede otorgárselo en condición de préstamo, para que lo lleve consigo por algunos días y, después, lo devuelva.

En ese sentido, la solicitud de préstamo es el modo en que se concreta la decisión del alumno, respecto a continuar leyendo (o no) y, por esta razón, ha de entenderse que todo préstamo remite a una elección libre, no a una situación en la que un libro es asignado por el maestro. El alumno que solicita un préstamo, a diferencia del alumno a quien su maestro asigna algo para leer, elige qué libro desea llevarse. Por ello, el sistema de préstamo que se adopte en cada caso debe ser sencillo pero eficiente, para que la decisión del alumno no encuentre obstáculos innecesarios que terminen por disuadirlo. En este punto, la automatización del préstamo en todas las escuelas resultaría en extremo oportuna, y facilitaría el trabajo de los maestros bibliotecarios. En particular, reduciría el tiempo del trámite y controlaría los movimientos de los materiales de manera precisa.

Referencias

Ash-Argyle, R., y Shoham, S. (2014). Professional self-efficacy and role perception of school librarians and their impact on the development of students' information literacy: An evidence-based study. *Journal of Information Literacy*, 8(2), 118-140.

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (AEFCM, s.f.). *Educación primaria*. Recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/primaria.html

Birks, M., y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.

Branch-Mueller, J., y de Groot, J. (2016). Becoming a celebrity teacher-librarian: Moving towards self-actualization and realization. *School Libraries Worldwide*, 22(1), 79-96.

Bryant, A., y Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE.

Campello, B. (2009). Developing Students' Information Skills in Brazilian School Libraries: The Librarian's Role. *School Libraries Worldwide*, 15(1), 14-27.

Campello, B. S. (2010). Perspectivas de letramento informacional no Brasil: Práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 15(29), 184-208. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb>

Clephane, S. (2014). New Zealand school librarians: Technology leaders? *School Libraries Worldwide*, 20(2), 14-27.

Creswell, J., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed). Los Angeles: Sage.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *Manual de investigación cualitativa, Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (C. Pavón, trad.). Barcelona, España: Gedisa.

Dobles Yzaguirre, M. C., Zúñiga Céspedes, M., y García Fallas, J. (1996). *Investigación en educación: Procesos, interacciones, construcciones*. San José, Costa Rica: EUNED.

Dominguez, N., García, I., Martínó, J., y Méndez, A. (2016). The school librarian as motivational agent and strategist for reading appreciation. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(3), 236-246.

Donham Van Deusen, J. (1996). The school library media specialist as a member of the teaching team: "Insider" and "Outsider". *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(3), 249-258.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine.

Green, L. S., y Johnston, M. P. (2015). Global perspectives: Exploring school-based brazilian librarianship through institutional ethnography. *School Libraries Worldwide*, 21(1), 1-18.

Johnston, M. P. (2012). Connecting teacher librarians for technology integration leadership. *School Libraries Worldwide*, 18(1), 18-33.

Julien, H., y Genuis, S. K. (2011). Librarians' experiences of the teaching role: A national survey of librarians. *Library & Information Science Research*, 33, 103–111.

Kimmel, S. C. (2011). Consider with whom you are working: Discourse models of school librarianship in collaboration. *School Library Research*, 14, 1-20. Recuperado de <https://bit.ly/2ItYweF>

Kimmel, S. C. (2012). Seeing the clouds: Teacher librarian as broker in collaborative planning with teachers. *School Libraries Worldwide*, 18(1), 87-96.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19–36.

Lo, P., Chao-chen Chen, J., Dukic, D., y Youn, Y. (2014). Attitudes and self-perceptions of school librarians in relations to their professional practices: A comparative study between Hong Kong, Shanghai, South Korea, Taipei, and Japan. *School Libraries Worldwide*, 20(1), 51-69.

Lo, P., Chao-chen Chen, J., Dukic, Z., Youn, Y., Hirakue, Y., Nakahima, M., y Yang, G. (2014). The roles of the school librarians as information literacy specialists: A comparative study between Hong Kong, Shanghai, South Korea, Taipei and Japan. *New Library World*, 115(7/8), 314-339.

Lo, P., y Chiu, D.K.W. (2015). Enhanced and changing roles of school librarians under the digital age. *New Library World*, 116(11/12), 696-710.

Marca, S. G. La (2003). *An enabling adult: the teacher-librarian and the creation of a reading environment* (Tesis de Doctorado, University of Melbourne). Recuperado de <https://bit.ly/33eNxO9>

McCracken, A. (2001). School library media specialists' perceptions of practice and importance of roles described in Information Power. *School Library Media Research*, 4, 1-29. Recuperado de <https://bit.ly/2LQudkk>

Montiel-Overall, P. (2007). Research on teacher and librarian collaboration: An examination of underlying structures of models. *Library & Information Science Research*, 29, 277-292. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2007.04.006>

Montiel-Overall, P. (2008). Teacher and librarian collaboration: A qualitative study. *Library & Information Science Research*, 30, 145-155.

Montiel-Overall, P. (2010). Further understanding of collaboration: A case study of how it works with teachers and librarians. *School Libraries Worldwide*, 16(2), 31–54.

Pickard, P. W. (1993). Current Research: The Instructional Consultant Role of the School Library Media Specialist. [*School Library Media Quarterly*], 21(2). Recuperado de <https://bit.ly/35meuBk>

Pratschler, L. (2007). *An investigation of preferences for activities performed by media specialists in middle school* (Tesis de Doctorado). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3273799)

Putnam, E. (1996). The instructional consultant role of the elementary-school library media specialist and the effects of program scheduling on its practice. *School Library Media Quarterly*, 25(1). Recuperado de <https://bit.ly/2oaF7IM>

Ritchie, C. S. (2011). The self-perceived status of school librarians. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(2), 88-105.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez Lugo, J., y Centeno Casillas, K. (2014). Las competencias de información en la biblioteca escolar puertorriqueña: Una exploración necesaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(1), 35-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179029813004>

Conclusiones

El acceso a la información es un fenómeno complejo, y son necesarios diversos elementos para que las personas puedan acceder a la información que requieren. Entre estos, las condiciones para informarse representan un elemento fundamental, ya que al proporcionar tales condiciones se proporciona a las personas una posibilidad real de interactuar con diversas fuentes de información lo que significa, en última instancia, poner tales fuentes a su alcance. Desde esta perspectiva, una condición de esta clase puede ser considerada una situación facilitadora del acceso intelectual a la información, y una situación que opera por la vía del acceso material a documentos, siendo este último el que se garantiza a las personas cuando se les ofrece tal condición. En otras palabras, acceder intelectualmente a la información (o informarse) es tarea de los propios usuarios, pero esta tarea se beneficia directamente de aquella encomendada a los bibliotecarios y otros profesionales de la información documental: proporcionar acceso a documentos, fuentes de información por excelencia.

En ese sentido, puede decirse que el acceso a la información es facilitado cuando se construyen condiciones para informarse. La construcción de condiciones para informarse es una contribución de los sujetos denominados profesionales de la información documental y un proceso específico. En este proceso, la movilización de los documentos en función de una finalidad informativa (actividad informativa documental) se despliega a lo largo de dos grandes fases, denominadas respectivamente incorporación del documento y visibilización del contenido, como respuesta a un problema específico: aquel que surge por el hecho de que los objetos de esa clase no siempre son producidos en el contexto donde pueden recibir un uso, lo que significa que, en determinados casos, un documento no se encuentra disponible en el contexto de actividades en las cuales podría ser utilizado como fuente de información por un individuo o por una comunidad. El problema que se plantea es, pues, el problema de la disponibilidad, esto es, cómo hacer posible que los individuos que requieren informarse cuenten con esos objetos considerados

informativos, y que estos individuos puedan localizarlos y obtenerlos. A este problema los sujetos denominados profesionales de la información documental hacen frente, entre otras formas, recurriendo a prácticas que aproximen a esos individuos con esos documentos, entre ellos la transformación de un espacio y la descripción del contenido de los documentos. En pocas palabras, el proceso de construcción de condiciones para informarse es el despliegue de la actividad informativa documental, con la estructura y dinámica propias de la misma, en respuesta al problema de la disponibilidad del documento.

En el ámbito bibliotecario, aquel despliegue se concreta por medio de diversas operaciones, que se desarrollan al interior de las dos fases mencionadas. Estas operaciones están a cargo de los sujetos involucrados y pueden dividirse en dos clases: operaciones generales y operaciones concretas. Las primeras agrupan a las últimas, y se denominan adquirir documentos, organizar documentos para su uso, y organizar documentos para su recuperación. Adquirir y organizar documentos para su uso son operaciones generales que se desarrollan al interior de la fase de incorporación y, por ello, son operaciones transformadoras del espacio, que aproximan física o virtualmente a individuos y documentos. Por su parte, organizar documentos para su recuperación es una operación general que se desarrolla al interior de la fase de visibilización del contenido y, por ello, es una operación transformadora del documento, que aproxima simbólicamente a este objeto y complementa a las operaciones generales mencionadas. De este modo, esas tres operaciones configuran una actividad específica que sigue de cerca la estructura y dinámica generales de toda actividad informativa documental. Esta actividad específica puede ser llamada actividad informativa documental del bibliotecario.

La actividad informativa documental del bibliotecario tiene lugar en diferentes escenarios, entre estos la escuela primaria. Allí, esa actividad puede ser llamada actividad informativa documental del bibliotecario escolar. En el contexto explorado, esta exhibe la misma estructura y dinámica general de la actividad informativa documental del bibliotecario, pero al mismo tiempo añade algunos elementos

propios. En general, su despliegue concede particular importancia a los espacios disponibles dentro del plantel y moviliza los recursos bibliográficos, lo que significa que la actividad informativa documental del bibliotecario escolar comparte la dinámica de toda actividad de esta clase. Además, privilegia la organización para el uso y emplea formas alternativas de organización para la recuperación, entre las cuales es preciso destacar dos: la lectura en voz alta ofrecida a los alumnos, y la oportunidad que estos tienen de revisar directamente el material disponible. A su vez, su especificidad radica en el uso de los mecanismos formales que se emplean en la escuela para ordenar las actividades de los alumnos; estos mecanismos se trasladan, en última instancia, a las actividades de las personas a cargo de la biblioteca, dotando a la actividad informativa documental del bibliotecario escolar de una regularidad característica, dirigida a garantizar su realización.

De esta forma, en el contexto explorado, los maestros establecen lugares específicos dentro del plantel, que les permiten reunirse con sus alumnos para interactuar con los libros a disposición, a lo largo del ciclo lectivo y en forma regular. Al proceder de esta manera, ofrecen a los alumnos una posibilidad real de acceder a estos objetos y a su contenido y, con ello, les permiten descubrir temas de interés que pueden motivarlos a leer por cuenta propia. Esta es el modo en que se despliega la actividad informativa documental del bibliotecario escolar en las escuelas de educación primaria visitadas, es decir, el proceso mediante el cual sus miembros construyen condiciones para informarse empleando documentos, y puede ser llamado: *estableciendo la biblioteca*.

Un bibliotecario escolar *establece la biblioteca* al vislumbrar, concretar y consolidar un espacio al interior del plantel que facilite las interacciones formales e informales entre alumnos y libros disponibles. La *biblioteca* es, aquí, un espacio de interacciones planificadas, establecido regular e intencionalmente por el bibliotecario escolar, con el apoyo del personal docente y directivo. El espacio así transformado deviene el lugar en donde los alumnos pueden encontrar un libro cuyo contenido despierte su interés y, con ello, la *biblioteca establecida* deviene, al mismo

tiempo, el lugar en el que los alumnos pueden encontrar una motivación directa para empezar a leer por cuenta propia. De este modo, el bibliotecario escolar que *establece una biblioteca* en el centro educativo de primaria establece un lugar de encuentro y, de este modo, el bibliotecario escolar puede ser considerado el artífice principal de un lugar de encuentro entre el libro y el lector en la escuela primaria. El lugar así establecido permite al alumno decidir qué quiere leer y dónde quiere leerlo, y esto representa una forma concreta de apoyar su proceso de formación como lector autónomo y crítico. Con todo, hay que hacer notar que *establecer la biblioteca* en la escuela primaria, y suscitar un encuentro entre alumnos y libros, no significa garantizar alumnos lectores en forma inmediata. Simplemente algunos posibles obstáculos (como la carencia de libros o la falta de información acerca de sus contenidos específicos o sobre su existencia misma) son removidos, intencional y regularmente, por el bibliotecario, situando a los alumnos en condiciones favorables. Es por ello, sin embargo, que la presencia y el trabajo ininterrumpido de un bibliotecario escolar son factores de alto valor para las escuelas primarias.

Por otra parte, todas estas consideraciones sugieren que la dinámica general de la actividad informativa documental esbozada por los teóricos y metateóricos del campo bibliotecológico constituye un punto de partida adecuado para estudiar en forma sistemática la construcción de condiciones para informarse en diversos escenarios, lo que significa que es plausible el proyecto de desarrollar, paulatinamente y en forma colectiva, no solamente una teoría de la construcción de condiciones para informarse en la escuela sino, también, una teoría general de las condiciones que hacen posible el acceso a la información, sobre una base empírica (no especulativa) y sobre un aparato conceptual unificado. Sobre este punto, hay que insistir en la importancia de una caracterización general de la construcción de condiciones para informarse, desarrollada en diálogo permanente con la reflexión bibliotecológica y documental de carácter teórico; en efecto, se ha de recurrir a esta por encima de las especificaciones de carácter técnico de mayor o menor detalle, a fin de explorar adecuadamente la construcción de condiciones para informarse en aquellos contextos concretos en donde, se presume, tiene lugar. De otro modo, la

construcción corre el riesgo de ser caracterizada, exclusivamente, como la ejecución de una técnica más (o menos) sofisticada para tratar documentos. Una caracterización de esta clase, en contraste con una caracterización de tipo general, sería estrecha y limitaría la exploración inadecuadamente. En general, los sujetos involucrados pueden no conocer dicha técnica, o bien pueden crear técnicas diferentes o no emplear técnica alguna. Se ha de estar abierto a todas estas posibilidades.

En definitiva, la existencia de actividades de naturaleza informativa documental sugiere que entre las condiciones que hacen posible el acceso a la información existe al menos una que ha de ser construida por los seres humanos, empleando diversos medios a su disposición. Preguntarse por la manera en que las construyen los sujetos involucrados constituye una pregunta elemental, de interés para aquellos a los que la sociedad ha hecho responsables de crear y sostener tales condiciones, y de interés para una disciplina, como la bibliotecología, que se propone conocer no solamente las regularidades asociadas al acceso sino, también, las actividades que lo hacen posible.

Obras consultadas

Ash-Argyle, R., y Shoham, S. (2014). Professional self-efficacy and role perception of school librarians and their impact on the development of students' information literacy: An evidence-based study. *Journal of Information Literacy*, 8(2), 118-140.

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (AEFCM, s.f.). *Educación primaria*. Recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/primaria.html

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Las bibliotecas escolares en México: Un diagnóstico desde la comunidad escolar. (2010). Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

Birks, M., y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.

Bishop, K. (2007). *The collection program in schools: Concepts, practices, and information sources* (4th ed.). Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Branch-Mueller, J., y de Groot, J. (2016). Becoming a celebrity teacher-librarian: Moving towards self-actualization and realization. *School Libraries Worldwide*, 22(1), 79-96.

Bryant, A., y Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE.

Buckland, M. (1991a). *Information and information systems*. Westport, Connecticut: Praeger.

Buckland, M. (1991b). Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 351-360.

Buckland, M. (2017). *Information and society*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Burnett, G., Jaeger, P. T., y Thompson, K. M. (2008). Normative behavior and information: The social aspects of information access. *Library & Information Science Research*, 30, 56-66.

Camacho Espinosa, J. A. (2005). La biblioteca escolar: Centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. *Revista de Educación*, (número extraordinario 2005), 303-324. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_21.pdf

Campello, B. (2009). Developing Students' Information Skills in Brazilian School Libraries: The Librarian's Role. *School Libraries Worldwide*, 15(1), 14-27.

Campello, B. S. (2010). Perspectivas de letramento informacional no Brasil: Práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 15(29), 184-208. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb>

Carrión Gútiéz, M. (1993). *Manual de bibliotecas* (2a ed.; Biblioteca del libro, 14). Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura* (A.T. Amieva, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Clephane, S. (2014). New Zealand school librarians: Technology leaders? *School Libraries Worldwide*, 20(2), 14–27.

Creswell, J., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed). Los Angeles: Sage.

Declaración de Lyon sobre el acceso a la información y el desarrollo. (2014). Recuperado de <https://www.lyondeclaration.org/>

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *Manual de investigación cualitativa, Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (C. Pavón, trad.). Barcelona, España: Gedisa.

Directrices de la IFLA/Unesco para la biblioteca escolar. (2002). Recuperado de <https://bit.ly/2j6uvrm>

Dobles Yzaguirre, M. C., Zúñiga Céspedes, M., y García Fallas, J. (1996). *Investigación en educación: Procesos, interacciones, construcciones.* San José, Costa Rica: EUNED.

Dominguez, N., García, I., Martínó, J., y Méndez, A. (2016). The school librarian as motivational agent and strategist for reading appreciation. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(3), 236–246.

Donham Van Deusen, J. (1996). The school library media specialist as a member of the teaching team: "Insider" and "Outsider". *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(3), 249-258.

Durban Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy: Un recurso estratégico para el centro.* Barcelona, España: Graó.

Evans, G. E., y Carter, T. L. (2009). *Introduction to library public services* (7th ed.). Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Evans, G. E., Intner, S. S., y Weihs, J. (2011). *Introduction to technical services* (8th ed.). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.

Farmer, L. S. J. (2014). *Introduction to reference and information services in today's school library*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Figuroa Alcántara, H., Lara Pacheco, G., y Delgado Román, G. (2002). *El universo de las bibliotecas escolares: Funciones, recursos y participación de la comunidad escolar* (Gestión de Bibliotecas Escolares, volumen 1). México: Santillana.

Fuentes Romero, J. J. (2006). *La biblioteca escolar*. Madrid, España: Arco/Libros.

Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (T. del Amo y C. Blanco, trads.). Madrid, España: Morata.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine.

Glushko, R. J. (2013). Foundations for Organizing Systems. En *The Discipline of Organizing* (pp. 1-45). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Glushko, R. J., Wilde, E., y Hemerly, J. (2013). Activities in Organizing Systems. En *The Discipline of Organizing* (pp. 47-93). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Gorman, M. (2000). *Our enduring values: Librarianship in the 21st century*. Chicago: American Library Association.

Green, L. S., y Johnston, M. P. (2015). Global perspectives: Exploring school-based brazilian librarianship through institutional ethnography. *School Libraries Worldwide*, 21(1), 1-18.

Greer, R. C., Grover, R. J., y Fowler, S. G. (2013). *Introduction to the library and information professions* (2nd ed.). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.

Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2017-2018. (Guía operativa, 2017). Recuperado de <https://bit.ly/2IVRhuB>

Guidelines for school libraries. (1990). The Hague, Netherlands: International Federation of Library Associations and Institutions.

Hannesdóttir, S. G. (1995). *School librarians: Guidelines for competency requirements*. The Hague, Netherlands: International Federation of Library Associations and Institutions.

IFLA School Library Guidelines. (2015; 2nd rev. ed.). The Hague, Netherlands: IFLA. Recuperado de <https://bit.ly/2fSYQmQ>

International Association of School Librarianship. (IASL, 1995). Statement on School Libraries. En S. G. Hannesdóttir, *School librarians: Guidelines for competency requirements* (pp. 42-46). The Hague, Netherlands: International Federation of Library Associations and Institutions.

Intner, S. S., y Weihs, J. (2007). *Standard cataloging for school and public libraries* (4th ed.). Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Johnston, M. P. (2012). Connecting teacher librarians for technology integration leadership. *School Libraries Worldwide*, 18(1), 18-33.

Julien, H., y Genuis, S. K. (2011). Librarians' experiences of the teaching role: A national survey of librarians. *Library & Information Science Research*, 33, 103–111.

Kaplan, A., y Riedling, A. (2006). *Catalog it! A guide to cataloging school library materials*. Worthington, Ohio: Linworth.

Kaptelinin, V., y Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Kelsey, M. (2014). *Cataloging for school librarians*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Kimmel, S. C. (2011). Consider with whom you are working: Discourse models of school librarianship in collaboration. *School Library Research*, 14, 1-20. Recuperado de <https://bit.ly/2ItYweF>

Kimmel, S. C. (2012). Seeing the clouds: Teacher librarian as broker in collaborative planning with teachers. *School Libraries Worldwide*, 18(1), 87-96.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19–36.

Lancaster, F. W. (1977). *The measurement and evaluation of library services*. Washington, D. C.: Information Resources Press.

Lancaster, F. W. (1983). *Evaluación y medición de los servicios bibliotecarios* (E.M. Guerrero, A. Bellido y J. Sandoval, trads.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lanning, S., y Bryner, J. (2004). *Essential reference services for today's school media specialists*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Liebenau, J., y Backhouse, J. (1990). *Understanding information: An Introduction*. London: Macmillan.

Lo, P., Chao-chen Chen, J., Dukic, D., y Youn, Y. (2014). Attitudes and self-perceptions of school librarians in relations to their professional practices: A comparative study between Hong Kong, Shanghai, South Korea, Taipei, and Japan. *School Libraries Worldwide*, 20(1), 51-69.

Lo, P., Chao-chen Chen, J., Dukic, Z., Youn, Y., Hirakue, Y., Nakahima, M., y Yang, G. (2014). The roles of the school librarians as information literacy specialists: A comparative study between Hong Kong, Shanghai, South Korea, Taipei and Japan. *New Library World*, 115(7/8), 314-339.

Lo, P., y Chiu, D.K.W. (2015). Enhanced and changing roles of school librarians under the digital age. *New Library World*, 116(11/12), 696-710.

Loertscher, D. V. (2000). *Taxonomies of the school library media program* (2nd ed.). Salt Lake City, UT: Hi Willow Research & Publishing.

Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar. (1999). Recuperado de https://web.archive.org/web/20161130222909/http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifiesto_es.html

Marca, S. G. La (2003). *An enabling adult: the teacher-librarian and the creation of a reading environment* (Tesis de Doctorado, University of Melbourne). Recuperado de <https://bit.ly/33eNxO9>

Martínez Comeche, J. A. (1995). *Teoría de la información documental y de las instituciones documentales*. Madrid, España: Síntesis.

Martínez Comeche, J. A. (2011a). El documento. En J. López Yepes y M. R. Osuna Alarcón (Eds.), *Manual de Ciencias de la Información y Documentación* (pp. 33-36). Madrid, España: Pirámide.

Martínez Comeche, J. A. (2011b). El proceso informativo-documental. En J. López Yepes y M. R. Osuna Alarcón (Eds.), *Manual de Ciencias de la Información y Documentación* (pp. 27-31). Madrid, España: Pirámide.

McCracken, A. (2001). School library media specialists' perceptions of practice and importance of roles described in Information Power. *School Library Media Research*, 4, 1-29. Recuperado de <https://bit.ly/2LQudkk>

México. (2000). *Ley de Educación del Distrito Federal*. Recuperado de <http://www.aldf.gob.mx/leyes-107-2.html>

México. (2008). *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfil.htm>

México. (2010). *Reglamento de la Ley de Fomento para la lectura y el libro*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla.htm>

México. Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. (DGDGE, 2015). *Biblioteca escolar de las escuelas de tiempo completo*. Recuperado de <https://bit.ly/2VjZz5T>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-a). *Actividades permanentes a cargo del docente frente a grupo*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-b). *Integración del Comité de Lectura y Biblioteca*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-c). *La Biblioteca y la Ruta de Mejora*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-d). *Participación del director de la escuela*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. (DGME, s.f.-e). *Plan de actividades de la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura. Programa Nacional de Lectura. (PNL, 2008). *Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar: Manual*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura. Programa Nacional de Lectura. (PNL, 2010). *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar: Manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

Molina Campos, E. (1995). *Teoría de la biblioteconomía*. Granada, España: Universidad de Granada.

Montiel-Overall, P. (2007). Research on teacher and librarian collaboration: An examination of underlying structures of models. *Library & Information Science Research*, 29, 277-292. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2007.04.006>

Montiel-Overall, P. (2008). Teacher and librarian collaboration: A qualitative study. *Library & Information Science Research*, 30, 145-155.

Montiel-Overall, P. (2010). Further understanding of collaboration: A case study of how it works with teachers and librarians. *School Libraries Worldwide*, 16(2), 31–54.

Morris, B. J. (2010). *Administering the school library media center* (5th ed.). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.

Nájera Trujillo, C. G. (2008). *...pero no imposible: Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno*. México: Océano.

Osuna Alarcón, M. R. (2011). Las fuentes de información. Las fuentes de información documentales-bibliográficas. En J. López Yepes y M. R. Osuna Alarcón (Eds.), *Manual de Ciencias de la Información y Documentación* (pp. 243-258). Madrid: Pirámide.

Pérez Buendía, R. (2007). *Acompañamiento al centro educativo para la instalación de bibliotecas escolares* (Tesina de Licenciatura). Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2007/0615662/Index.html>

Pickard, P. W. (1993). Current Research: The Instructional Consultant Role of the School Library Media Specialist. [*School Library Media Quarterly*], 21(2). Recuperado de <https://bit.ly/35meuBk>

Pratschler, L. (2007). *An investigation of preferences for activities performed by media specialists in middle school* (Tesis de Doctorado). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3273799)

Programa de fomento para el libro y la lectura 2016-2018. (PFLL, 2016). Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/>

Putnam, E. (1996). The instructional consultant role of the elementary-school library media specialist and the effects of program scheduling on its practice. *School Library Media Quarterly*, 25(1). Recuperado de <https://bit.ly/2oaF7IM>

Ranganathan, S.R. (1931; reimpr. 2006). *The five laws of library science*. Bangalore: Sarada Ranganathan Endowment for Library Science.

Reimers, F., Snow, C., Bonilla, E., Carrasco Altamirano, A., Charria, M.E., y Vargas Gil Lamadrid, L. (2006). La formación de lectores avanzados en México: Un proceso en construcción. En F. Reimers (Ed.), *Aprender más y mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México 2000-2006* (pp. 151-303). México: Fondo de Cultura Económica.

Rendón Rojas, M. A. (1994). Las tareas de la fundamentación de la bibliotecología. *Investigación Bibliotecológica*, 8(17), 6-11.

Rendón Rojas, M. A. (1995). La información como ente ideal objetivizado. *Investigación Bibliotecológica*, 9(18), 17-24.

Rendón Rojas, M. A. (1996a). Un análisis filosófico de la Bibliotecología. *Investigación Bibliotecológica*, 10(20), 9-15.

Rendón Rojas, M. A. (1996b). Algunas peculiaridades de la ciencia bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, 10(21), 22-26.

Rendón Rojas, M. A. (1996c). Hacia un nuevo paradigma en bibliotecología. *TransInformação*, 8(3), 17-31. Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/index>

Rendón Rojas, M. A. (1997). *Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología*. México: CUIB.

Rendón Rojas, M. A. (1998). El papel del profesional de la información en el acceso y uso de la información documental. En *La información en el inicio de la era electrónica* (Vol. 2 Información, sociedad y tecnología, pp. 242-272). México: CUIB.

Rendón Rojas, M. A. (1999a). La naturaleza dialógica de la ciencia bibliotecológica en el contexto de las nuevas tecnologías de la información. *Revista General de Información y Documentación*, 9(1), 33-45. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID>

Rendón Rojas, M. A. (1999b). El sistema de información documental ¿un sistema autorreferencial y autopoietico? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22(2), 51-65. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/10104/9305>

Rendón Rojas, M. A. (2000). La ciencia bibliotecológica y de la información ¿tradición o innovación en su paradigma científico? *Investigación Bibliotecológica*, 14(28), 34-52.

Rendón Rojas, M. A. (2005a). *Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología* (2a ed.; Colección Sistemas Bibliotecarios de Información y Sociedad). México: CUIB.

Rendón Rojas, Miguel Ángel. (2005b). Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor: Semejanzas y diferencias. *Ciência da Informação*, 34(2), 52-61. Recuperado de <http://revista.ibict.br/ciinf>

Rendón Rojas, M. A. (2007). Fundamentos de la ciencia bibliotecológica y de la información: Identidad y consolidación de la disciplina. En F. F. Martínez Arellano y J. J. Calva González (Eds.), *Tópicos de investigación en Bibliotecología y sobre la Información: Edición conmemorativa de los XXV años del Centro Universitario de*

Investigaciones Bibliotecológicas (Volumen II, pp. 443-462). Recuperado de <http://iibi.unam.mx/publicaciones/>

Rendón Rojas, M. A. (2008). Ciencia bibliotecológica y de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas: epistemología, metodología e interdisciplina. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 65-76.

Rendón Rojas, M. A. (Ed.). (2013a). *El objeto de estudio de la bibliotecología/documentación/ciencia de la información: Propuestas, discusión, análisis y elementos comunes*. Recuperado de <http://iibi.unam.mx/publicaciones/>

Rendón Rojas, M. A. (2013b). Conceptualización y fundamentación del Sistema de Información Documental (SID). *Códices*, 9(1), 83-92.

Rendón Rojas, M. A. (2014). Siguiendo al ser para comprender mejor el conocer y el hacer: El ser, conocer y hacer en bibliotecología/ciencia de la información/documentación. En *El ser, conocer y hacer en bibliotecología/ciencia de la información/documentación* (pp. 107-131). Recuperado de <http://iibi.unam.mx/publicaciones/>

Rendón Rojas, M. A., y Herrera Delgado, L. B. (2010). El profesional de la información documental: eidos-noumeno-identidad versus skia-fenómeno-imagen. *Revista Mexicana de Ciencias de la Información*, 1(2), 40-52. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-ciencias-de-la-informacion/3>

Ritchie, C. S. (2011). The self-perceived status of school librarians. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(2), 88-105.

Rubin, R. E. (2016). *Foundations of library and information science* (4th ed.). Chicago: Neal-Schuman.

Rueda, R. (1998). *Bibliotecas escolares: Guía para el profesorado de educación primaria*. Madrid, España: Narcea.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez Lugo, J., y Centeno Casillas, K. (2014). Las competencias de información en la biblioteca escolar puertorriqueña: Una exploración necesaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(1), 35-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179029813004>

Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo Veintiuno.

Sandstrom, J., y Miller, L. (2015). *Fundamentals of technical services*. Chicago: Neal-Schuman.

Shera, J. H. (1972). *The foundations of education for librarianship*. New York: Becker & Hayes.

Shera, J. H. (1976). *Introduction to library science: Basic elements of library service*. Littleton, Colorado: Libraries Unlimited.

Shera, J. H. (1990). *Los fundamentos de la educación bibliotecológica* (S. Peniche de Sánchez Macgregor y F. González, trads.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Silva Zamora, O. M. (2008). *La normatividad en bibliotecas escolares mexicanas: desarrollo de colecciones y servicios* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0636511/Index.html>

Smiraglia, R. P. (2001). *The nature of "a work": Implications for the organization of knowledge*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.

Smiraglia, R. P. (2014). *Cultural synergy in information institutions*. New York: Springer.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Svenonius, E. (2000). *The intellectual foundation of information organization*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Valle Gastaminza, F. del (1989). Las funciones documentales: tipología de centros y servicios de documentación. En J. López Yepes (Ed.), *Fundamentos de información y documentación* (pp. 210-214). España: EUDEMA.

Valverde Ogallar, P., Carrasco García, E., y Muñoz Aguirre, J.M. (2000). *La biblioteca, un centro-clave de documentación escolar: Organización, dinamización y recursos* (2a ed.). Madrid, España: Narcea.

Woolfs, B. (2008). *The school library media manager* (4th ed.). Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

ANEXO 1
GUÍA PARA REALIZAR EL TRABAJO DE CAMPO
Ciudad de México, 2018.

PRIMER CONTACTO

1. Elijo un centro educativo con base en el Directorio de escuelas de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, disponible en la dirección web: (https://www2.sepdf.gob.mx/directorio_escuelas_gbmex/index.jsp).
2. Me desplazo hasta el centro educativo elegido.
3. Muestro al portero la autorización oficial emitida por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria de la Ciudad de México, y espero a que la presente al Director. Espero afuera, a menos que el portero me indique lo contrario.

Si NO hay autorización:

1. Me retiro y consulto vía telefónica a la Coordinación Sectorial de Educación Primaria acerca de cómo proceder.

Si hay autorización:

1. Ingreso a las instalaciones del centro educativo una vez que el Director lo autoriza. Ingreso junto al portero y firmo el registro de entrada correspondiente.
2. Explico al Director el propósito de mi visita entregándole el documento Información sobre la visita a la biblioteca para el director del centro educativo. Le muestro al mismo tiempo mi credencial de la UNAM.
3. Espero las indicaciones del Director respecto al encargado de la biblioteca.

• Si el Director fija la fecha de entrevista:

1. Agendo la fecha fijada.
2. Le pregunto qué debo hacer la próxima vez para ingresar. Me despido y agradezco su ayuda.
3. Firmo el registro de salida y abandono las instalaciones.
4. Escribo un memo de la visita.
5. Entrego al encargado de la biblioteca, el día de la entrevista y antes de iniciarla, el documento Información sobre la visita a la biblioteca para la persona entrevistada.

- Si el Director no fija la fecha de entrevista y me remite al encargado de la biblioteca:
 1. Contacto en forma personal a la persona encargada de la biblioteca, según las indicaciones del Director, y le solicito una ENTREVISTA.
 2. Explico a la persona encargada de la biblioteca el propósito de la ENTREVISTA entregándole el documento Información sobre la visita a la biblioteca para la persona entrevistada.
 3. Le solicito que proponga una fecha para la ENTREVISTA (día y hora). Agendo la fecha propuesta. Me despido y agradezco su ayuda.
 4. Fijada la fecha de entrevista, me presento nuevamente ante el Director y le informo acerca de la fecha acordada.
 5. Le pregunto qué debo hacer la próxima vez para ingresar. Me despido y agradezco su ayuda.
 6. Firmo el registro de salida y abandono las instalaciones.

FIN DEL PROTOCOLO

INFORMACIÓN SOBRE LA VISITA A LA BIBLIOTECA
Para el Director del centro educativo

A- SOY ALUMNO DE LA UNAM Y REALIZO UNA TESIS

Mi nombre es Alejandro José Unfried González. Soy alumno de doctorado de la UNAM y realizo una tesis sobre bibliotecas escolares. Este año (2018) visitaré diferentes primarias y secundarias de la Ciudad de México para conocer sus bibliotecas. Mi propósito es comprender el funcionamiento de la biblioteca escolar en contextos reales.

B- SOLICITO SU AUTORIZACIÓN PARA ENTREVISTAR AL BIBLIOTECARIO

Deseo contactar a la persona encargada de la biblioteca de su centro educativo y fijar una fecha para entrevistarla. Abordaré con ella dos temas: 1) Libros y materiales de la biblioteca. 2) Historia de la biblioteca. Recorro a la experiencia de la persona encargada de la biblioteca para comprender cómo funciona.

C- REQUIERO GRABAR LA ENTREVISTA Y TOMAR FOTOGRAFÍAS.

Grabaré la entrevista completa en audio, únicamente con el consentimiento de la persona entrevistada. También requiero fotografiar dos elementos: la colección y el espacio de la biblioteca. Ninguna de estas fotografías incluirá alumnos ni personal del centro educativo. La grabación y las fotografías son necesarias para llevar a cabo el análisis de la información proporcionada.

D- QUÉ OCURRIRÁ CON LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA

Trataré de manera confidencial toda la información proporcionada. La utilizaré exclusivamente para escribir mi tesis y varios artículos de carácter científico. Y aunque mi tesis y mis artículos podrán ser leídos por otras personas, o presentados en eventos académicos, no mencionaré ningún nombre ni ningún detalle que permita identificar a las personas entrevistadas o al centro educativo. Si lo desea le enviaré una copia de mi tesis y de mis artículos, en formato digital, una vez que se publiquen. Puede escribirme a mi correo electrónico (alejandrojose.unfried@comunidad.unam.mx) y se los haré llegar por ese medio. Mi tesis y mis artículos se darán a conocer a partir de agosto del año 2019.

E- SI REQUIERE COMUNICARSE CONMIGO.

Si tiene alguna duda o consulta acerca de mi visita puede comunicarse conmigo al teléfono 5573420546. También puede contactar a mi tutora académica, la Dra. Lina Escalona Ríos, investigadora del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI-UNAM). Puede contactar a la Dra. Escalona Ríos al teléfono 56221881. Mi estudio finaliza el 31 de diciembre de 2018.

Muchas gracias por su ayuda.

Alejandro José Unfried González
Programa de Doctorado en Bibliotecología y Estudios de la Información
Universidad Nacional Autónoma de México
Número de cuenta: 51649133-2

_____ de _____ de 2018.

INFORMACIÓN SOBRE LA VISITA A LA BIBLIOTECA
Para la persona entrevistada

A- QUIÉN SOY Y CUÁL ES EL MOTIVO DE MI VISITA

Mi nombre es Alejandro José Unfried González. Soy alumno de la UNAM y realizo una tesis sobre bibliotecas escolares. Este año (2018) visitaré diferentes primarias y secundarias de la Ciudad de México para conocer sus bibliotecas. Hoy estoy aquí para conocer la biblioteca de tu escuela.

B- QUÉ ES LO QUE VOY A PEDIRTE.

Solo con tu ayuda y experiencia puedo conocer la biblioteca de tu escuela, y comprender cómo funciona una biblioteca escolar "en la vida real". Por eso, mediante una entrevista, quisiera explorar contigo dos temas: 1) Los libros y materiales de tu biblioteca. 2). Tu historia en la biblioteca.

C- NECESITO GRABARTE Y TOMAR FOTOGRAFÍAS.

Te pido permiso para grabar tu voz porque necesito volver a escuchar lo que decidas contarme. Así podré estudiarlo y entenderlo bien. También te pido permiso para tomar fotografías de la colección y del espacio de la biblioteca. Ninguna persona aparecerá en ellas.

D- QUÉ OCURRIRÁ CON LO QUE VEA Y CON LO QUE DECIDAS CONTARME.

Trataré de manera confidencial todo lo que vea en esta visita y todo lo que decidas contarme durante ella. Lo utilizaré exclusivamente para escribir mi tesis y varios artículos de carácter científico. Y aunque mi tesis y mis artículos podrán ser leídos por otras personas, o presentados en eventos académicos, no mencionaré tu nombre ni ningún detalle que permita identificarte a ti o a tu escuela. Si lo deseas te enviaré una copia de mi tesis y de mis artículos, en formato digital, una vez que se publiquen. Puedes escribirme a mi correo electrónico (alejandrojose.unfried@comunidad.unam.mx) y te los haré llegar por ese medio. Mi tesis y mis artículos se darán a conocer a partir de agosto del año 2019.

E- SI REQUIERES INFORMACIÓN ADICIONAL.

Si tienes alguna duda o consulta acerca de mi visita a tu biblioteca puedes comunicarte conmigo al teléfono 5573420546. Debes saber que mi estudio finaliza el 31 de diciembre de 2018, por esta razón si necesitas presentarme esas dudas o consultas hazlo antes de esa fecha.

Muchas gracias por tu ayuda.

Alejandro José Unfried González
Programa de Doctorado en Bibliotecología y Estudios de la Información
Universidad Nacional Autónoma de México
Número de cuenta: 51649133-2

_____ de _____ de 2018.

ANEXO 2

Cinco actividades permanentes en el aula



**Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Materiales Educativos
Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura**

La Escuela al Centro

**Consolidar el dominio y ejercicio de la lectura y la escritura
con apoyo de la biblioteca escolar**

Ciclo Escolar 2016-2017

Actividades permanentes a cargo del docente frente a grupo

Participación del docente frente a grupo

Como complemento a las actividades del plan de trabajo de la biblioteca, el docente frente a grupo desarrollará *actividades permanentes en el aula* con el propósito de que sus alumnos conozcan los libros, los lean, dialoguen y reflexionen sobre las lecturas que realizan. Dichas actividades serán valoradas en un marco de comportamientos colectivos a nivel del grupo y de la escuela. Lo que se pretende es comunicar a los alumnos que la lectura y la escritura son importantes dentro y fuera de la escuela, de ahí la relevancia de que estas actividades formen parte del plan de clase diario.

De esta forma, las *actividades permanentes en el aula* pueden ser las que a continuación se proponen o aquellas que el docente de grupo considere, en las otras secciones encontrará algunas sugerencias, lo importante es que se programen en el planeación de la clase y se desarrollen de manera permanente:

- **Lectura en voz alta.** Todos los días, el docente inicia las actividades escolares dedicando 15 minutos para compartir con sus estudiantes la lectura en voz alta de un libro de la Biblioteca de Aula o Escolar. Es importante seleccionar los textos adecuados para los alumnos y preparar la lectura.
- **Círculo de lectores en el aula.** Junto con los estudiantes, se identifican 10 libros de la Biblioteca Escolar y de Aula, los cuales se comprometen a leer, uno cada mes, durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores en el salón de clases con el propósito de que estudiantes y docente conversen sobre las impresiones, puntos de vista, relaciones de contenidos y significados a partir de la lectura seleccionada. Como opción y al final, pueden escribir el resumen de alguno de los textos leídos en el Círculo.
- **Lectura de diez libros en casa.** Cada estudiante se compromete a leer en casa, con el apoyo de los padres de familia, durante el ciclo escolar, diez libros de su preferencia y a elaborar una recomendación escrita de cada uno de ellos. La primera semana de cada mes, los estudiantes pegan en el periódico mural del salón de clases la recomendación del libro leído con el propósito de que sus compañeros se animen a realizar la lectura a partir de los comentarios. El seguimiento de las lecturas se registra en la *Cartilla de lectura: leyendo juntos*. Asimismo, los padres de familia se comprometen a leer y dialogar 20 minutos con su hijo diariamente en casa.
- **Lectores invitados al salón de clases.** Cada semana se recibe, en el salón de clases, a un lector invitado, el cual puede ser un padre, madre u otro familiar de los estudiantes, incluso una persona de la comunidad, con el propósito de compartir una lectura con los alumnos. El docente apoya al lector invitado en la selección del libro y en la preparación de la lectura.
- **Índice lector del grupo.** En coordinación con los estudiantes, se llevará un registro de los libros que cada uno de ellos lee y se determinará el Índice lector del grupo que corresponde a la relación del número de libros leídos por el grupo en un mes entre el número de alumnos. Esta información le permitirá estar atento al comportamiento lector de sus alumnos y en su caso apoyar a los que menos libros han leído.

ANEXO 3

Compromisos del director del centro educativo



**Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Materiales Educativos
Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura**

La Escuela al Centro

**Consolidar el dominio y ejercicio de la lectura y la escritura
con apoyo de la biblioteca escolar**

Ciclo Escolar 2016-2017

Participación del director de la escuela

Participación del director de la escuela

En el marco del Consejo Técnico Escolar, el director de la escuela estará atento a las experiencias transmitidas por el Comité de Lectura y Biblioteca, con el propósito de garantizar que la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula sean un recurso para consolidar el desarrollo de la cultura escrita en la escuela como en la comunidad donde se ubica. En este contexto, el director se compromete a:

- **Nombrar un maestro bibliotecario.** En la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar nombrará al **maestro bibliotecario**, el cual será el responsable de impulsar y dar movimiento a la biblioteca, con un sentido de mediación y de apoyo pedagógico al proyecto escolar. Lo deseable es que su nombramiento esté vigente por lo menos en tres ciclos escolares, a fin de consolidar el proyecto educativo de la biblioteca.
- **Integrar el Comité de Lectura y Biblioteca.** El Director de la escuela es el presidente honorario del Comité de Lectura y Biblioteca, su presencia y participación establecerá una diferencia cuantitativa y cualitativa en la participación del colectivo escolar, pues es el líder pedagógico responsable de llevar a buen término el proyecto escolar. Así, las actividades desarrolladas desde la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula son parte del proyecto escolar y se deben evaluar en las sesiones del Consejo Técnico Escolar.
- **Promover y dar seguimiento al *Catálogo pedagógico*.** Impulsa el registro de los libros y otros materiales pedagógicos que apoyan los proyectos que se proponen para cada tema, contenido o campo formativo del plan de estudios por parte de los docentes. El propósito es que el colectivo escolar cuente con la información necesaria para enriquecer su planeación. El *Catálogo pedagógico* se debe actualizar cada ciclo escolar a la recepción del acervo.
- **Dar a conocer el Índice de circulación de libros e Índice lector de la escuela.** Fomenta que mensualmente se dé a conocer, en la reunión del Consejo Técnico Escolar, el **Índice de circulación de libros de la biblioteca**, el cual corresponde al número de libros prestados en la Biblioteca Escolar entre el número de alumnos de la escuela. Así como, el **Índice lector de la escuela** que corresponde a la sumatoria del **Índice lector de los grupos** dividido entre el número de grupos de la escuela, con el propósito de dar seguimiento al uso de la Biblioteca Escolar y de Aula durante todo el ciclo escolar.
- **Consolidar la Red de Bibliotecas Escolares de la zona escolar.** Con la participación de la supervisión escolar, se integra una Red de Bibliotecas Escolares y de maestros bibliotecarios con el propósito de intercambiar experiencias durante todo el ciclo escolar. En el mes de junio de 2014 se promoverá la realización del Encuentro de Bibliotecas Escolares en la zona escolar para mostrar el trabajo realizado en cada una de las escuelas.

ANEXO 4

Series de la Colección Libros del Rincón

Tomado de:

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Materiales Educativos. (2016). *Libros del Rincón Bibliotecas Escolares 2016-2017: Catálogo de selección*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

Las series de Libros del Rincón



al sol solito

Para los más chiquitos

Los lectores a quienes va dirigida esta serie inician su encuentro escolar con la lectura y la escritura a partir del contacto cotidiano con los textos que los rodean. Estos lectores empiezan a interesarse tanto por aspectos sonoros y gráficos de la lengua, así como por los referidos a lo semántico y a lo textual. En sus lecturas comienzan a dar sentido a los textos e ilustraciones que enfrentan. Disfrutan de la lectura que los adultos hacen para ellos, para luego dedicarse, en muchos casos, a la lectura independiente de esos textos. Se interesan por reconocer en imágenes, el mundo físico y social que les rodea, y son capaces de escuchar relatos por un largo periodo siempre y cuando su temática les permita encontrarse mundos de su interés.



pasos de luna

Para los que empiezan a leer

Los lectores a quienes está dirigida esta serie se han iniciado ya en el aprendizaje escolar de la lengua escrita y son capaces de leer por sí mismos los textos y las ilustraciones de diversos tipos de libros. Su curiosidad por la lectura y la escritura aumenta, y amplían su interés por las palabras nuevas y por aquellas que tienen varios sentidos y significados. Les agrada leer textos de mayor extensión que los de la etapa anterior. Siguen disfrutando de la lectura que les hacen los adultos, y están dispuestos a compartir su lectura con los amigos o con la familia. Se interesan cada vez más por conocer mundos lejanos o distintos al propio, tanto para responder preguntas específicas como para internarse en espacios de lectura reales y fantásticos. El humor gráfico y verbal empieza a ser más atractivo.



astrolabio

Para los que leen con fluidez

Los lectores a quienes está dirigida esta serie tienen un mayor conocimiento de la lengua escrita y de los formatos y registros que presentan los distintos discursos, pueden enfrentarse por sí mismos no sólo a la lectura de textos más extensos, sino también más complejos desde el punto de vista gramatical y narrativo. Su familiaridad con la lectura y la escritura les permite penetrar con mayor agudeza el significado y el sentido de diversos textos, la información, las imágenes y el contexto del discurso. Continúan con el gusto por la lectura en voz alta,

fundamentalmente para disfrutar del encuentro social con la palabra y sus significados. Los intereses de estos lectores son cada vez más amplios, y a la vez comienzan a especializarse. Así, se interesan por conocer más sobre un autor o un tema. Llamen su atención tanto libros que responden preguntas específicas como aquellos que ofrecen un mayor conocimiento y comprensión del mundo social y afectivo o muestran nuevos panoramas. Se interesan por la narración ilustrada e inician la lectura de textos en los que la ilustración no existe o no ocupa un lugar central.



espejo de urania

Para los lectores autónomos

Los lectores a quienes está dirigida esta serie poseen un conocimiento más desarrollado del mundo de lo escrito, lo cual los capacita para desentrañar con gran soltura la organización de los textos, sus diversos significados y sentidos, y los vínculos de diferentes materiales escritos entre sí. Su más completo e integral desarrollo lector, les permite enfrentar una gran diversidad textual. Tienen la posibilidad de seleccionar los textos que respondan a sus necesidades e intereses, sea con propósitos informativos, formativos o expresivos. Siguen gustando de compartir la lectura con otros, pero en grupos más pequeños y específicos. Si bien continúan interesándose por una gran diversidad de materiales que respondan a sus necesidades e inquietudes de desarrollo personal y social, buscan profundizar sus lecturas en un campo, género, autor o corriente; se interesan por materiales en donde encuentra reflejado el mundo juvenil, pero a la vez se aventuran en materiales que presentan el complejo mundo de los adultos. Es muy claro y frecuente su propósito de conformar un acervo propio.



cometas convidados

Ediciones especiales

Los lectores a quienes está dirigida esta serie son muy diversos, poseen edades y habilidades lectoras distintas entre sí. Comparten una amplia sensibilidad frente a los formatos y las características materiales de una edición. Entre las obras editadas bajo esta serie se encontrarán ediciones especiales, representativas de autores nacionales y extranjeros considerados fundamentales en el desarrollo de la lengua escrita, así como también del trabajo destacado de impresores y editores.

ANEXO 5

Clasificación por colores de la biblioteca escolar

Tomado de:

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Materiales Educativos. (2016). *Libros del Rincón Bibliotecas Escolares 2016-2017: Catálogo de selección*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/>

Clasificación de géneros y categorías por color

Como se estableció desde la convocatoria de mayo de 2003, la selección de títulos para las Bibliotecas Escolares y de Aula se realiza con base en los géneros y categorías definidos en aquel entonces. Estas categorías están relacionadas con un color, visible en las portadas de los libros, lo cual facilita su identificación y clasificación en los salones de clase.



Definición de las categorías de la colección Libros del Rincón

Al sol solito / Pasos de luna

INFORMATIVOS

La naturaleza

Libros sobre las características de los seres vivos, los espacios donde éstos se desarrollan, las condiciones ambientales, los fenómenos y eventos naturales que influyen en los seres y su entorno.

El cuerpo

Materiales que describan o expliquen el funcionamiento del cuerpo y los cambios que experimenta, los modos de mantenerlo en buenas condiciones y de preservar la salud.

Los números y las formas

Obras que introduzcan o desarrollen conceptos básicos de aritmética; de formas geométricas o de conjuntos, con base en la experiencia cotidiana o con aplicación a problemas sencillos de la vida diaria.

Los objetos y su funcionamiento

Materiales que despierten el interés por el origen, el empleo, los mecanismos y posibilidades de desarrollo de los objetos que nos rodean.

Las personas

Relatos de no ficción sobre personajes importantes o notables de la historia y el presente, sus acciones y cómo se relacionan e influyen en el contexto social.

Las historias del pasado

Obras que despierten el interés por los sucesos del pasado, tanto de la vida cotidiana como de los que representan mitos nacionales o mundiales.

Los lugares, la Tierra y el espacio

Textos que describen las características físicas de nuestro planeta, que nos ayudan a conocer las diferentes regiones del país y el mundo; sus cambios y fenómenos; el espacio y los cuerpos celestes.

Las artes y los oficios

Materiales que buscan desarrollar la creatividad y estimular el aprecio en los niños por habilidades técnicas y artísticas (pintura, música, danza, jardinería, cocina, etcétera).

Los juegos, actividades y experimentos

Libros que despierten la curiosidad por experimentar y que fomentan el gusto por la investigación y los descubrimientos.

Las palabras

Materiales que mediante definiciones e imágenes ayudan a conocer nuevos conceptos y a reflexionar acerca de los hábitos comunicativos.

Enciclopedias, atlas y almanaques

Materiales de referencia, donde se ofrece información relevante acerca de sucesos, descubrimientos, personajes o conformaciones del mundo.

LITERARIOS

Cuentos de aventuras y de viajes

Narraciones de hechos emocionantes, desafíos y hazañas; historias referentes a viajes a lugares distantes, fantásticos o desconocidos.

Cuentos de humor

Relatos que por medio de imágenes, juegos de palabras o situaciones ingeniosas ofrecen una forma alternativa de interpretar el mundo y la vida.

Cuentos de misterio y de terror

Relatos que emplean elementos de lo desconocido y sobrenatural para crear una atmósfera de suspenso y sorpresa.

Cuentos de la vida cotidiana

Relatos que permiten identificar aspectos de la propia rutina en diferentes personajes y situaciones que llevan a descubrir que las cosas sólo aparentemente resultan sencillas.

Cuentos históricos

Relatos cortos que apoyándose en personas o sucesos reales llevan al pasado, narran historias sin preocuparse demasiado por la fidelidad aunque sí por la verosimilitud.



Cuentos clásicos

Cuentos y fábulas que han formado parte de la infancia de muchas generaciones, sean originalmente de tradición oral o escrita y que se han mantenido en el gusto de los niños.

Diarios, crónicas y reportajes

Textos que permiten entrar en contacto con la información verídica que se genera día con día o que sigue un orden cronológico; anotaciones reales o no, de carácter periódico y de orden confidencial escritos en primera persona.

Mitos y leyendas

Relatos breves que tienen origen en la tradición oral o escrita y que reflejan las costumbres y creencias de los pueblos donde nacen, generalmente con elementos sobrenaturales y fantásticos.

Poesía

Obras generalmente en verso donde importa la sonoridad y exactitud en el empleo del lenguaje.

Rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras

Materiales que despiertan el ingenio creativo y estimulan la memoria mediante composiciones en verso, retruécanos y acertijos.

Teatro y representaciones con títeres y marionetas

Obras originales o adaptaciones que estimulan la expresión oral y corporal, así como la reflexión y el buen humor.

Astrolabio / Espejo de Urania

INFORMATIVOS

Ciencias físico-químicas

Textos sobre las leyes fundamentales de la naturaleza y sus fenómenos; la energía y su interacción con la materia; la estructura y las propiedades de las sustancias y sus transformaciones.

Ciencias biológicas

Materiales sobre todos los organismos vivos, sean plantas, animales, hongos, bacterias, algas o virus, en sus aspectos fisiológicos, morfológicos, bioquímicos, su desarrollo y evolución.

Ciencias de la salud y el deporte

Materiales sobre el cuidado de la salud, las actividades físicas con fines recreativos o de competencia y la repercusión de éstas en el cuerpo.

Matemáticas

Materiales que abordan aspectos de los números, símbolos y figuras de manera abstracta o en relación con objetos y fenómenos.

Tecnología

Materiales que se enfocan a la aplicación de los conocimientos científicos en la enumeración de objetos y procedimientos que buscan obtener o producir una ventaja en tiempo, esfuerzo y calidad sobre experiencias anteriores.

Biografías

Reseñas referentes a la vida de personas relevantes para la cultura en cualquiera de sus campos (artísticos, científicos, deportivos, etcétera), que presenten sus rasgos de personalidad, contexto social e histórico, aspectos y hechos notables.

Historia, cultura y sociedad

Textos acerca de los acontecimientos del pasado y el presente, sus motivos y consecuencias; las relaciones que se establecen entre los individuos y el grupo al que pertenecen; las expresiones intelectuales, artísticas y científicas que caracterizan a un grupo o comunidad.

Ciencias de la Tierra y el espacio

Materiales que estudian todo lo relacionado con el planeta: origen, forma y componentes; los procesos químicos, físicos y biológicos que ocurren en los océanos, ríos, atmósfera. Y el universo y sus cuerpos o formaciones: planetas, satélites, estrellas, galaxias, etcétera.

Artes y oficios

Materiales que fomentan habilidades estéticas y técnicas como formas de expresión colectiva e individual y estimulan la formación del gusto estético propio.

Juegos, actividades y experimentos

Materiales con actividades interesantes y divertidas, que comprendan elaboración de supuestos, experimentos, observaciones y conclusiones y que despiertan cuestionamientos legítimos acerca de la relación entre teoría y experiencia real.

Diccionarios

Libros de referencia, sean de definiciones, equivalencias, sinónimos o antónimos, ejemplos, usos, pronunciación, aplicación, etcétera, de términos, en orden alfabético o temático. Pueden ser generales, técnicos, bilingües o especializados.

Enciclopedias, atlas y almanaques

Materiales de referencia, donde se ofrece información relevante acerca de sucesos, descubrimientos, personajes o conformaciones del mundo.

LITERARIOS

Narrativa de aventuras y de viajes

Textos referentes a viajes reales o ficticios que permiten ampliar los límites de la realidad al experimentar circunstancias diferentes a lo cotidiano: sociedades distintas, escenarios de otras culturas y paisajes; además, presuponen la disposición a enfrentar sorpresas e imprevistos.

Narrativa de ciencia ficción

Cuentos o novelas que basándose en nociones o ideas científicas desarrollan historias sobre mundos paralelos, sociedades futuras y acontecimientos insólitos, con explicaciones verosímiles para estas posibilidades.

Narrativa de la vida cotidiana

Narraciones que hacen referencia a hechos significativos en la vida de los adolescentes; textos que permitan reflexionar en torno a aspectos de su búsqueda de identidad, una vez que han cruzado el umbral de la adolescencia hacia el mundo de los adultos.

Narrativa de humor

Cuentos o novelas donde la ironía, el sarcasmo, la sátira y la comedia son el medio para abordar la realidad.

Narrativa de misterio y de terror

Cuentos o novelas que a partir de un suceso oscuro o paranormal, un crimen o un enigma crean un ambiente de angustia o inseguridad, pues mientras se esclarece la trama, van apareciendo peligros y víctimas, muchas veces con finales inesperados.

Narrativa policiaca

Cuentos o novelas en los que la trama se desarrolla en torno a un crimen y la investigación que éste suscita: análisis de posibles móviles, sospechosos, circunstancias y pistas.

Narrativa contemporánea

Cuentos o novelas de escritores de nuestro tiempo (nacidos o que han publicado en el siglo xx) que por su

trascendencia ya se han ganado un lugar en la historia de la literatura. Esta categoría se subdivide en narrativa (a) universal, (b) latinoamericana y (c) mexicana.

Narrativa histórica

Cuentos o novelas en los que, con base en acontecimientos históricos, se va tejiendo una trama que en ocasiones llena los huecos no registrados por la historia generalmente aceptada, si bien cuida de no caer en anacronismos o inverosimilitudes.

Narrativa clásica

Textos que debido a su trascendencia y vigencia a pesar del tiempo y el lugar ya forman parte del canon literario de la cultura universal.

Diarios, crónicas y reportajes

Material informativo conciso y algunas veces glosado, como el de los periódicos o las revistas, así como textos donde se registran regularmente sucesos, sentimientos y reflexiones íntimas del escritor o su interpretación personal de ciertos acontecimientos.

Mitos y leyendas

Narraciones maravillosas situadas fuera de un contexto histórico y protagonizadas por personajes de carácter divino o heroico y tradicional que buscan a menudo explicar la cosmovisión de un pueblo, su ideología y creencias, y reafirmar su identidad.

Poesía de autor

Obras generalmente en verso que buscan explorar las características sonoras del lenguaje y sus posibilidades significativas.

Poesía popular

Obras que unen muchas veces la belleza del lenguaje con las ideas y tradiciones de un pueblo, cuyos autores son por lo regular desconocidos y, por lo tanto, deben su subsistencia a la transmisión oral y a las comunidades que las han conservado.

Teatro

Piezas que permiten a los jóvenes entrar en contacto con el mundo del texto y su representación, así como apreciar las diferentes propuestas y tendencias del teatro actual y clásico.