

Encuesta "Bibliotecas públicas y mundo escolar": Análisis y propuestas

JEAN-MARIE PRIVAT*

El mundo escolar y el mundo de las bibliotecas públicas coexisten desde al menos 100 años; pero unos y otros han deseado conocer el estado real y actual de sus relaciones para comprometerse en una colaboración más clara que no se limite a un servicio rutinario y de sentido único, sino para desarrollar una verdadera cooperación, hacer un trabajo común en tanto que colaboradores.

1. ¿Por qué este objetivo educativo? En la base, un postulado profesional, sin duda, compartido: "El uso de las bibliotecas forma parte de la educación" (1).

2. ¿Por qué ahora, particularmente? Existen diversas razones.

Las cuestiones de democratización de la lectura y por la lectura presentan actualmente una poderosa legitimidad cultural, escolar y política (mucho más que la escritura). De aquí la idea de:

- buscaren común, entre mediadores de la cultura escrita, una solución adaptada a la decadencia relativa de las prácticas juveniles de lectura.
- luchar conjuntamente contra la competencia de las formas de cultura muy estimadas por la juventud pero que no pasan por el libro.
- en el interior mismo de la Escuela, los defensores de la cultura del libro desean sin duda contar con nuevas y "modernistas" alianzas para resistir de una manera más dinámica a la desvalorización estructural de la lectura, al menos en el sentido habitual o tradicional del término (en el mercado escolar mismo -y, más allá, en el profesional- las apuestas más fuertes se sitúan alrededor de las matemáticas y de los cursos científicos).

Además, las alianzas con un grupo socio-profesional "primo hermano" permiten iniciar una relación revitalizada con la profesión. El trabajo colectivo en red es probablemente un nuevo mito (re)movilizador hecho de intercambios de confianza y de apoyo mutuo en la lógica interinstitucional frecuentemente a inventar a nivel local. Este margen de iniciativa supone evidentemente la existencia de individuos "flexibles", capaces de modificar sus prácticas, de negociar los saberes que hay que enseñar y sus modalidades de aprendizaje (2). Esta orientación parece tanto más "natural" en cuanto que corresponde:

1° al nuevo estatus del lector: el lector moderno es un lector extensivo y los recursos de las bibliotecas son aptos para satisfacer o suscitar sus necesidades documentales polimorfas.

2° a las disposiciones cultivadas y a las propensiones personales de los enseñantes: son, en relación con las otras categorías socio-profesionales de la población, claramente más numerosos en inscribirse como socios y usuarios en las bibliotecas y en frecuentar las mediatecas, a título privado. También se puede estimar que por parte de los enseñantes la visita a la biblioteca (ya que es en este sentido como más frecuentemente se hace el encuentro) forma parte de un movimiento pedagógico más general consistente en una apertura relativa al exterior de la escuela. Esta política educativa no querría desperdiciar las oportunidades de familiarización cultural ni olvidar las exigencias de formación del joven lector ciudadano de su ciudad, en su ciudad.

Por otro lado, el legislador acompaña y anima ese tipo de interacción con la sociedad real ya que la *Loi d'orientation sur l'éducation* (1989) habla de "concertación con las colec-

tividades territoriales", o dicho de otra manera, de reconocimiento y de trabajo con los agentes culturales locales.

A partir de 1984, la colaboración escuela-biblioteca ha sido especial y oficialmente alentada. Debe apoyarse en las *Bibliothèques-Centres Documentaires* (BCD) de las escuelas primarias y, desde 1989, se incluye en la función de los profesores documentalistas de los centros de secundaria la de mantener relaciones con "las diversas bibliotecas situadas en la proximidad".

Esta política está en consonancia con las leyes de descentralización de 1983 que han convalidado a los municipios la gestión de las escuelas infantiles y de primaria. Los municipios, en consecuencia, han sido dirigidos a implicarse en la vida escolar y paraescolar y, sobre todo, en el desarrollo de la lectura (ejemplo de ello son los distintos programas y actividades desarrollados estos últimos años a nivel local: *plan lecture, défis lecture, ville lecture*).

En el ámbito de los bibliotecarios hay también un impulso preciso por parte de la misma institución: "La Charte des bibliothèques" habla en sustancia de "la indispensable organización de la complementariedad entre las bibliotecas de los establecimientos escolares y las de lectura pública". Este objetivo muy comprensible de racionalización y esta ambición cultural muy noble no excluyen que también desempeñe un factor la lógica propia de la biblioteca en tanto que servicio público municipal, es decir, el acrecentamiento y fidelización de su clientela, indicador mayor de su radiación y vaticinador, en ocasiones, de su presupuesto... Tanto más en cuanto que desde hace 15 años el número de bibliotecas municipales -lo más a menudo dotadas de una sección infantil y juvenil- ha aumentado de manera espectacular.

Esta voluntad de cooperación (poco desarrollada, de hecho, en la formación inicial y continua del personal educativo y bibliotecario) se apoya, finalmente, en la autoridad de las investigaciones de pedagogos del desarrollo cultural y de los sociólogos de la lectura. Ya en 1970 Jean Hassenforder publicaba una importante tesis titulada *La bibliothèque comme institution éducative* y la investigación en ciencias humanas ha demostrado suficientemente que el tiempo del lector sobrepasa ampliamente el tiempo propiamente dicho de la lectura, que los actos del lector se empobrecen al ser reducidos a un acto de pura lectura escolar, en resumen, que la socialización cultural sobrepasa los muros del aula pero que encuentra obstáculos diversos (técnicos o cognitivos, sociales, culturales, simbólicos) y que en todo caso necesita de un aprendizaje.

* * * * *

He aquí en pocas palabras el contexto institucional y profesional, teórico y didáctico, en el que se inscriben los resultados de la encuesta que voy a analizar a continuación. En 1993 la Fédération Française de Coopération entre Bibliothèques-FFCB (con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y del Ministerio de Cultura) me solicitó atender la coordinación científica de una encuesta nacional que tratase de limitar la intensidad y la naturaleza de la cooperación pero también las previsiones y las representaciones de los colaboradores, la Educación nacional (centros de primaria y secundaria) por una parte, y las bibliotecas públicas (municipales y provinciales) por otro lado. Un cuestionario con una cuarentena de preguntas se envió

mente un 11% de las escuelas primarias responden afirmativamente y el 3% declaran inscribir la cooperación en una programación plurianual. En la enseñanza secundaria es similar.

Los bibliotecarios, por su parte, reconocen que una de cada dos veces la continuidad de las relaciones de cooperación concierne únicamente a los enseñantes y no a los mismos grupos de alumnos.

Dicho de otra manera, la familiarización cultural que parece ser uno de los envites más importantes que los colaboradores asignan gustosamente a su cooperación, no se prosigue de manera duradera más que raramente. Hemos podido observar, por ejemplo, que de un nivel de clase a otro en el mismo establecimiento era raro que se mantuviese una cooperación con la biblioteca municipal.

Todo parece transcurrir como si fuera suficiente, de una vez por todas, iniciar a la práctica del libro, de esos lugares de oferta, de esos códigos técnicos y simbólicos de acceso, para que el encanto mágico de la lectura haga el resto. Así, pasados los primeros aprendizajes culturales, por regla general la cooperación va rarificándose y deshilachándose de los primeros a los últimos cursos; por otro lado, el índice elevado de no respuestas a las preguntas precisas referidas a los envites educativos da a pensar que el calor esperado de este estar juntos a nivel cultural, de esta "convivencia cultural", es en ocasiones el único móvil profundo de una cooperación.

Y la cooperación es más breve, puntual e intermitente cuanto que junto a la visita de inscripción y presentación "práctica" de la biblioteca, el préstamo es, con la lectura en sala, la modalidad dominante (con mucho) de las relaciones entre escuelas y biblioteca municipal.

Tercera dificultad

Otra fuente de dificultad, decíamos, se refiere a la división del trabajo cultural. En efecto, está claro que la prioridad de la escuela es desarrollar primero competencias de lectura mientras que la de las bibliotecas es establecer situaciones que favorezcan esencialmente la activación de las cualidades lectoras.

Se plantea un problema de estrategia educativa: se trata de familiarizar agradablemente a los alumnos con los productos de la cultura cultivada escrita o bien de darse los medios de anclar la lectura en ellos, como comportamiento duradero, evolutivo y polivalente.

Nosotros hemos planteado las dos preguntas siguientes:

- *"¿El proyecto educativo del centro cuenta con un apartado concerniente al dominio de la lengua en lectura y escritura?", y*
- *"¿El proyecto educativo del centro cuenta con un apartado concerniente, de una manera particular, a la cooperación con las bibliotecas?"*

La confrontación de las respuestas dadas a estas dos preguntas permite aproximarse a las diferencias de problemática entre la Educación nacional y las bibliotecas públicas. Así, mientras que 83% de las escuelas primarias declaran tener un apartado lectura-escritura, solamente el 37% declaran, al mismo tiempo, tener un apartado dedicado a la cooperación. En secundaria esos índices son respectivamente 53% y 11%.

El hecho de que esta movilización pedagógica en torno al dominio de la lengua no implique automáticamente una cooperación con las bibliotecas muestra claramente que la prioridad escolar se concede a los aprendizajes técnicos y textuales fundamentales. A partir de ahí la cooperación no puede ser considerada, lógicamente, más que como un complemento o un suplemento cultural.

Esas prioridades didácticas de la escuela moderan pero no destruyen el interés y el sentido de la cooperación. En efecto, en los objetivos de los dos colaboradores, se sitúan muy claramente en cabeza el desarrollo del gusto de la lectura y del placer de leer, en suma, la invitación a adoptar una pos-

tura estética y cultivada, y con frecuencia patrimonial, ante lo escrito.

Esos resultados se oponen sin embargo a las esperas más pragmáticas, a los envites más concretos, más directamente utilitarios. Así, la pregunta siguiente sobre uno de los envites mayores de la cooperación "Ayudar y motivar al alumno en el éxito de sus estudios" no ha sido retenida como prioritaria más que por un 10% de las escuelas primarias y 6% de los de secundaria. Cabe temer que un planteamiento tan desinteresado suscite algún desinterés, sobre todo entre los alumnos (y los padres cada vez más numerosamente) los más atentos a los rendimientos escolares y profesionales de los esfuerzos intelectuales exigidos por el centro educativo.

Esta desvinculación relativa en relación a las apuestas sociales-escolares (leer por el sólo placer de leer) se observa por otro lado en el número de respuestas que testimonian un interés secundario por ejemplo al dominio de los ámbitos documentales y a los usos polimorfos de la mediateca, en el distanciamiento de las publicaciones de actualidad, en la resistencia a tomar en cuenta las expectativas culturales del gran público (comics, paraliteratura, revistas populares, etcétera), en la casi ausencia de situaciones donde las sociabilidades juveniles lectoras podrían tomar cuerpo y tener alguna iniciativa en los espacios del libro implicados por la cooperación.

Cuarta dificultad

Si la cooperación en su fundamento nunca es criticada, las expectativas y representaciones de la acción de colaboración son de hecho una mezcla de consenso y disenso.

Cuando se pregunta a los enseñantes y a los bibliotecarios cuáles son, desde su punto de vista, los objetivos prioritarios de sus colaboradores, un amplio consenso aparece. Así, unos y otros están de acuerdo y se reencuentran para trabajar más en el libro que en el audiovisual, más en la lectura que en la escritura, más sobre la buena literatura que sobre las producciones menos valorizadas en el campo cultural dominante, más sobre la ficción que sobre el documental, más en la incitación directa que en el trabajo de fondo de apropiación de los modos intelectuales. En suma, más una prestación episódica de servicios y un préstamo de obras que una educación de lector propiamente hablando. Una disonancia más o menos silenciosa pero explosiva de hecho es perceptible desde el momento en que se indaga por los efectos esperados u observados en los colaboradores.

El 53% de los enseñantes de primaria estiman por ejemplo que la cooperación permite a los bibliotecarios tener un conocimiento más preciso del público joven, de acrecentar la eficacia de las bibliotecas, de mejorar la percepción del libro en la lectura pública, de mejor apreciar su visión de los enseñantes y de la enseñanza, etcétera. Desde el punto de vista de los enseñantes, las repercusiones para las bibliotecas son por tanto numerosas e importantes, eso sí, gracias a ellos.

Cuando se pregunta a los bibliotecarios lo que piensan de los efectos probables o factibles de su trabajo con las escuelas, el 78% declaran que ese trabajo permite nada menos que cambiar la imagen del libro y de la lectura en la escuela. Pero únicamente el 12% de bibliotecarios estima que eso repercute verdaderamente en el funcionamiento y la eficacia del sistema educativo. Tocamos aquí a un punto crítico de la interacción interinstitucional: las bibliotecas públicas pretenden, ni más ni menos, inducir a la escuela a una verdadera mutación cultural, pero, al mismo tiempo, dudan mucho del impacto real que sus acciones en colaboración pueda tener en el rendimiento propio de la Escuela.

* * * * *

¿Cómo superar de manera constructiva esas contradicciones o esos límites y mejorar la cooperación entre escuelas y bibliotecas (sin perder sin embargo la dinámica de la ten-

