

Diez tesis para el
debate sobre las

BIBLIOTECAS ESCOLARES



DIEZ TESIS PARA EL DEBATE SOBRE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Guillermo Castán Lanaspá.
gcastan@platea.pntic.mec.es

El pensador ve en sus propios actos tentativas e interrogantes encaminados a obtener aclaraciones sobre algo: el éxito y el fracaso son para él, ante todo, respuestas. (Nietzsche, *La gaya ciencia*).

(Publicado en 2004 en *Educación y Biblioteca*).

Estas reflexiones que siguen pretenden únicamente animar un debate que en la actualidad parece bastante estancado; pues, ciertamente, en los últimos tiempos se vuelven a oír las mismas cosas que ya eran habituales hace treinta años cuando, tras el largo periodo de hibernación del franquismo, se retorna en los círculos preocupados por la educación y la cultura a los planteamientos de la Escuela Moderna, de la Institución Libre de Enseñanza y de los intelectuales republicanos. Pero en estos treinta años la sociedad española ha experimentado cambios sustanciales en sus modos y expectativas de vida, y sin embargo el discurso predominante sobre el papel de la escuela y, en ella, de la biblioteca escolar, se mantiene contra viento y marea, sorteando las aportaciones de la pedagogía crítica y de la sociología de la educación tanto como las necesidades nucleares de las clases desfavorecidas y sus aspiraciones a mejorar sus posibilidades de inserción y ascenso social mediante la adquisición de una formación y un título; y, por supuesto, dejando igualmente de lado las aportaciones que sobre el papel de las bibliotecas proceden de bibliotecarios y trabajadores de la cultura socialmente comprometidos (véase, por ejemplo, Blanca Calvo y otras, 2002, o Xilberto Llanos, 2003).

Y es que en cursos, encuentros y jornadas organizados por todo tipo de instituciones a lo largo y ancho de la Piel de Toro, los responsables se afanan, a veces sin saberlo, por extender y profundizar, anclando en el vocabulario y en las ideas de los asistentes, una concepción de la biblioteca escolar tejida únicamente con los mimbres de las cuestiones técnicas y de organización, la formación de usuarios, el fomento de la lectura (que, por defecto, sin más precisiones, ha de entenderse como lectura recreativa), la literatura infantil y juvenil y la informatización, a lo que suele sumarse la insistencia en la importancia de las NTICs, esencialmente Internet.

Esta concepción de la biblioteca escolar, trasunto acrítico de la biblioteca pública en la escuela, viene acompañada y reforzada por unos discursos sobre la lectura sesgados y parciales, hasta el punto de que ya empiezan a aparecer unidos en las mentes y en los programas de expertos y administraciones, cada vez más convencidos de la insostenible afirmación, sobre la que habrá que volver, de que en la escuela no se lee. Y así es como se mantiene la persistente confusión, la mezcla indiscernible en un *totum revolutum*, la identificación plena entre planes de fomento de la lectura (literaria o recreativa, se entiende, porque a la lectura de trabajo en la escuela se la llama estudio) y planes de desarrollo de bibliotecas escolares; confusión de nefastas

consecuencias para las bibliotecas y que ya estamos padeciendo aquí desde hace algún tiempo, a pesar de que resulta obvio que se trata de cuestiones diferentes aunque tengan que ver (y por tanto requieren actuaciones, medios, reflexiones, políticas y programaciones diferentesⁱ).

Así es como muchos docentes, bibliotecarios, expertos y hasta autoridades administrativas señalan como el gran objetivo de tanto plan y tanto curso extender la idea de que lo esencial, lo verdaderamente relevante para nuestros niños y jóvenes escolarizados es que adquieran ese amor a la lectura (que también yo considero muy *conveniente*), ese placer de leer, de tomar contacto con historias y personajes que desarrollan su imaginación, su fantasía, su creatividad; esa pasión por la lectura que, por lo que sabemos, en todo tiempo y lugar es patrimonio de minorías distinguidas y que, desde luego en nuestra sociedad, los niños y jóvenes no pueden adquirir imitando a sus mayoresⁱⁱ.

Un antiguo director general del libro, en un simpático alarde de simplicidad y anacronismo, decía que la biblioteca escolar tiene que ser *fundamentalmente* ese lugar en el que un joven busca y encuentra con emoción esa obra clave de Lope, Quevedo o Cervantes (que evidentemente debe estar en la biblioteca); importantes expertos en educación afirman que en la escuela los niños deberían “navegar por lo inútil”, es decir, leer, disfrutar y contagiarse de ese amor a la lectura que se señala como objetivo básico de la escolarización. Maestros y bibliotecarios son habitualmente el terreno abonado sobre el que se siembran estas bonitas y plausibles propuestas, de modo que en muchas de nuestras escuelas las bibliotecas existentes (entendidas como colecciones de libros) creen necesario dirigir sus esfuerzos principales a fomentar el hábito lector (lectura literaria), y en coherencia, el 70% de sus fondos pertenece a géneros de ficción a pesar de las recomendaciones internacionales y de todo lo que puede deducirse de lo que sabemos sobre la naturaleza y funciones de la institución escolar.

Así pues, constatamos una grave contradicción, que resulta invisible porque la mayoría parece no advertirla, entre lo que sabemos que es la escuela y sus exigencias en nuestra sociedad y este discurso sobre la lectura. Pues si la escuela es una institución transmisora de saberes y sancionadora de lo que cada cual ha aprendido (se aprueba o se suspende, se titula o no se consigue el título); si la escuela es un lugar de trabajo porque aprender exige esfuerzo y dedicación, habrá que convenir que los espacios para “navegar por lo inútil” – algo que, por cierto, conviene más a las clases ociosas que a quienes deberán encontrar un trabajo para vivir-, y que los tiempos para fomentar el placer y el disfrute de la lectura (recreativa, se entiende) han de ser, considerados globalmente, secundarios frente a los espacios y los tiempos dedicados a fomentar el conocimiento, los saberes necesarios y los saberes útiles (entendidos en un sentido muy amplio y en el horizonte de una sociedad democrática, avanzada y culta). En una palabra, la escuela se sitúa en la esfera de la producción, en la esfera del trabajo, mientras que el placer de leer, el gozo por la lectura –como por casi todo lo demás- se sitúa en la esfera del ocio.

Con esta argumentación, entiéndase bien, no se pretende sacar de la escuela la idea (utopía) humanista de formar hombres cultos, amantes de la lectura, de la música y del arte, capaces de expresar y transmitir emociones o de gozar de la naturaleza, sino que se trata de colocar todo esto en su contexto y en su sitio. La escuela puede y debe educar para el ocio y el tiempo libre, pero su papel esencial, el que más trascendencia individual y social tiene, es formar para el *negotio*, promover las habilidades y el hábito de estudio, el placer del trabajo intelectual, el placer de aprender si posible fuese; la escuela debe esforzarse más por trabajar para que los niños y jóvenes aprendan y para que todos estén en igualdad de condiciones para poder titular. La escuela debe ser capaz de situarse racionalmente en la esfera que le es propia y que la sociedad le demanda. Y son las clases medias cultas –el profesorado incluido– las que justamente tienen la conciencia más clara sobre el valor esencial de los títulos para el futuro de sus hijos y sobre el hecho de que titular significa trabajar, esforzarse y aprender lo que hay que aprender, te guste o no, te apasione o se te atragante.

En principio, este discurso sobre la escuela y su trascendencia individual y social no tendría que chocar con el discurso sobre la lectura siempre que a cada uno se adjudique la relevancia que le corresponde en este contexto, en este lugar y en este tiempo. Pero la contradicción aparece al invertir la relevancia que se concede a cada cosa y pretender que el papel esencial de la escuela, y de la biblioteca escolar en ella, sea fomentar la lectura recreativa y el placer de leer.ⁱⁱⁱ

Esta contradicción plantea una aparente paradoja sobre la que es necesario reflexionar: Si el objetivo clave de la escuela es fomentar y extender el placer de leer entre los niños y resulta que, como indican todos los estudios empíricos conocidos, este objetivo lo consigue mejor la familia –herencia sociocultural–, y a la vez se hace hincapié en el fracaso de la escuela y se propone “desescolarizar” la lectura, lo que se está haciendo es deslegitimar la escuela pública (la privada, mayoritariamente confesional, tiene otras prioridades y otros objetivos admitidos). Una escuela que no cumple sus objetivos básicos dilapida unos recursos que, como formula el pensamiento economicista neoliberal-conservador, sería mejor dedicar a otras cosas, por ejemplo a “dotar de mayores recursos” a las familias vía rebajas fiscales (naturalmente rebajando más al que más tiene), como estamos viendo que se hace en un país como el nuestro, con graves deficiencias educativas, sanitarias etc. y con una recaudación fiscal nueve puntos por debajo de la media de la Unión Europea.^{iv}

Estas y otras cuestiones deberían ser más debatidas y explicitadas en los cursos de formación, de modo que docentes y bibliotecarios pudieran valorar en su justa medida, de forma consciente y clara, sus opciones profesionales. Hay muchas cosas que deben ponerse en cuestión, que deben dejar de ser aceptadas, en las ideas o en la práctica, de forma acrítica y rutinaria^v. Los docentes y los bibliotecarios deberíamos dedicar un tiempo a reexaminar lo que decimos y lo que hacemos, ya que esto es una condición para avanzar. Con la pretensión de contribuir a la reflexión necesaria, propongo en forma de tesis y argumento a continuación sobre diez cuestiones que me

parecen relevantes para quienes pretendemos llevar adelante un proyecto de biblioteca escolar^{vi}.

1ª.- Existe una extendida, implícita y errónea identificación esencial entre la biblioteca escolar y la biblioteca pública infantil y juvenil.

El pozo del que surgen muchos de los planteamientos que conviene cuestionar es la identificación implícita entre la biblioteca pública infantil y juvenil y la biblioteca escolar, cuando es obvio que se trata de instituciones emparentadas pero claramente diferentes. La naturaleza y las funciones respectivas son diversas aunque complementarias, y mientras la primera se sitúa en la esfera del tiempo libre del usuario (aunque pueda utilizarse también para trabajar), la segunda se sitúa en el tiempo de trabajo (aunque pueda usarse también en la esfera del ocio). Resumidamente podemos decir que la biblioteca pública tiene un público voluntario que realiza actividades elegidas a la carta, no selecciona ni evalúa al usuario y no expende títulos; mientras que la escuela (la biblioteca escolar es *escuela*, un espacio con personalidad propia, con ciertas especificidades, pero escuela, y por eso su primera función reconocida es apoyar el desarrollo del currículo) tiene un público *cautivo* ya que la escolarización es obligatoria, no permite una formación a la carta, selecciona y evalúa a sus usuarios-alumnos y expende títulos. Esto no supone negar que la biblioteca escolar, como la pública, tiene muchas caras y, por ende, muchas posibilidades de uso: a la biblioteca escolar se va a estudiar, a trabajar en grupo, a adquirir conocimientos, pero también es un espacio de sociabilidad que fomenta un ocio creativo (la lectura en primer lugar) al que los alumnos acuden voluntariamente y deciden las actividades en las que desean participar.

Como se ha dicho antes, no es un problema de compatibilidad de todas estas funciones, sino de énfasis, de prioridad y de discernimiento de lo que en cada lugar y en cada tiempo resulta más definitorio y más relevante. Por ello, bibliotecas públicas y bibliotecas escolares no pueden tener el mismo objetivo fundamental: *el objetivo fundamental de cada una es diferente*, aunque se compartan otros muchos objetivos, y convendrá revisar esta confusión, tan extendida que hasta es aceptada por importantes miembros de la administración educativa^{vii}.

2ª.- En amplios círculos de maestros y bibliotecarios está muy arraigada la idea errónea de que la escuela debe fundamentalmente fomentar en los niños el hábito lector, el “amor a la lectura” (lectura recreativa-literaria), cuando la escuela debe ante todo fomentar el hábito de estudio.

Es función primordial y básica de la escuela procurar que los alumnos adquieran *habilidad lectora*, y de hecho las deficiencias en este campo fundamental están en la base del fracaso escolar, pues es obvio que la lectura es una de las esenciales fuentes de adquisición del conocimiento académico. Dicho lo cual, conviene afirmar que son las habilidades y el hábito de estudio lo que la escuela debe fomentar; hábito de estudio que no puede tenerse sin leer pero que no puede identificarse con el hábito de lectura recreativa^{viii}. Esta afirmación general puede y debe matizarse para los diversos niveles de la

escolarización y la edad de los alumnos; la educación infantil y gran parte de la primaria, cuando los contenidos académicos que el chico debe adquirir son sencillos (pero de ningún modo irrelevantes), y el resto de la primaria y la secundaria, donde los contenidos son muchos y complejos, constituyen realidades diferentes^{ix}; si en el primer caso la lectura recreativa tiene un formidable papel formativo que puede incluso colmar gran parte de sus objetivos, en el segundo caso los objetivos sólo se cumplen (y sólo se superan los exámenes) mediante el estudio y el trabajo intelectual, es decir, mediante la lectura productiva.

Es, por tanto, inexacto -¡se ha dicho tantas veces!- que en la escuela no se lea o que la escuela no fomente el hábito lector: No hay hábito de estudio y de trabajo intelectual sin hábito lector. Y sin embargo, los estudios sobre la lectura siguen empeñados en afirmar que en la escuela no se lee, que la escuela agosta el hábito lector. En este sentido, el análisis de los datos que estos mismos estudios proporcionan revelan el error conceptual al que inducen. Así, señala Gómez Soto (2002), en todos los sitios se observa un descenso rápido de la afición lectora (lectura recreativa) desde los 8-9 años a los 17-19 años: En Francia (los estudios para España son incompletos cuando no inexistentes) el primer grupo cuenta con un 70-80% de lectores y el segundo con menos del 33%, lo que a mí me parece muy natural, dado que este segundo grupo tiene que leer mucho más para sus estudios^x; corrobora esta idea la constatación de que a partir de la finalización de los estudios se produce una recuperación parcial de la tasa de lectores, recuperación que, lógicamente, viene acompañada de un incremento de la lectura de ficción. Además, resulta que en el mismo país, la tasa de lectores oscilaba entre un 26 y un 79% dependiendo del nivel de estudios: a más nivel de estudios más lectores; es decir, a más años de escolarización más hábito lector. Por otro lado, la OCDE señalaba que en el periodo 1994-98 una gran parte de la población juvenil (entre 16 y 25 años) no superaba el nivel mínimo de habilidad lectora, llegando al 44% en Inglaterra y al 50% en Irlanda (de nuevo sin datos para España).

Con el conjunto de estos datos podría hacerse un razonamiento diferente del habitual: si a los 8-9 años la mayoría de los niños son lectores, si a los 17-19 años muchos dejan la ficción y sólo leen sus libros de estudio; si terminados los estudios se recupera la tasa de lectores con incremento de la ficción, y si un elevado porcentaje de chicos entre 16 y 25 años no alcanzan el mínimo de habilidad lectora, creo que una parte esencial del problema se sitúa en el fracaso escolar, una de cuyas causas instrumentales esenciales es, justamente, las carencias en este terreno. Podría, por tanto, formularse la idea *obvia* de que existe una relación directa entre las bajas tasas de lectura y la incidencia del fracaso escolar. Combátase el fracaso escolar con efectivas políticas de compensación y de apoyo y posiblemente se elevará la tasa de lectores; esta es una esencial contribución que la escuela puede y debe hacer a la cuestión esencial de la extensión del hábito lector, y justamente en el ámbito que le es propio (la esfera del *negotio*) y contribuyendo a una mayor igualdad de oportunidades y a la justicia social (pues el fracaso escolar y las escasas prácticas lectoras afectan especialmente a las clases menos favorecidas en nuestras sociedades^{xi}).

3ª.-El discurso sobre la biblioteca escolar debe ser unitario en cuanto a su naturaleza y finalidades básicas, pero es necesario distinguir claramente los objetivos concretos, y por tanto los servicios prioritarios que se deben prestar, según el nivel educativo y la edad del alumnado.

Como se ha defendido en el punto anterior, parece necesario establecer una clara diferencia entre la biblioteca escolar de infantil y primeros cursos de la primaria y la de los niveles siguientes de enseñanza, a la vez que es necesario garantizar una cierta continuidad entre ambas ya que es el mismo alumno, la misma persona, la que pasa de un nivel a otro. Se trata, por tanto, de una diferencia de grado, de énfasis, en consonancia con la naturaleza y objetivos de cada etapa educativa. Dejando de lado la Educación Preescolar y la Educación Infantil, que la LOCE ha establecido como voluntarias^{xii}, la Educación Primaria (6-12 años, dividida en tres ciclos de dos años cada uno) marca entre sus objetivos la expresión y la comprensión oral, la lectura, la escritura, cálculo, nociones básicas de cultura, hábitos de convivencia, de estudio y trabajo; señala también como objetivos el dominio de una lengua extranjera como para poderse desenvolver en la vida cotidiana, desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el trabajo y adquirir hábitos de lectura. Así pues, una estructura de tres patas: habilidad -competencia- lectora (y de escritura), hábito lector y habilidades y hábito de estudio, que bien pueden distribuirse de modo que las dos primeras predominen en los dos primeros ciclos, y el hábito de estudio y los contenidos más académicos queden para el tercer ciclo; si la lectura recreativa (en tanto que intención lectora, no me refiero a la naturaleza del texto) puede predominar en los primeros ciclos (*modelo práctico de biblioteca escolar*, que implica una didáctica especial adecuada y pertinente para esos ciclos –Castán, 2002, a-), en el último la transición hacia las exigencias de la ESO debe marcarse con claridad, de modo que cada vez sea mayor el énfasis en las habilidades y hábito de estudio^{xiii}. Y en la ESO y bachillerato la biblioteca escolar debe tener ya un marcado sesgo hacia lo que es propio de esos ciclos: el estudio y todo lo que ello significa y todo lo que apoyar al alumnado exige. Todo esto acarrea importantes consecuencias en el ámbito de la gestión, de los servicios y de las necesidades de equipo de trabajo, claramente diferentes en ambos casos.

4.- La formación de usuarios o educación documental es fundamentalmente (pero no exclusivamente: la parte más genérica y la relacionada con la propia biblioteca es competencia de ella) una cuestión que atañe a las didácticas especiales, pues ninguna disciplina puede ser aprendida sin recurrir a sus respectivas metodologías, fuentes y bibliografía. Deberá, por tanto, figurar en la programación de cada asignatura; sólo por defecto la biblioteca, y dentro de ella un equipo multidisciplinar, ha de hacerse cargo de la extensión de estos conocimientos.

La formación de usuarios o educación documental^{xiv} se ha desarrollado mucho en los últimos años y, como era de esperar, desde su hogar original, la biblioteca pública, se ha extendido a la escuela, ampliando sus horizontes y sus contenidos y tratando de abrirse un hueco en el currículo obligatorio, más allá (y al margen) de los contenidos transversales y de los procedimentales de las

didácticas especiales. Esta tendencia a crecer ha llegado al punto de presentar a la formación de usuarios como una *asignatura esencial*^{xv} que debe estar presente a lo largo de la educación primaria y secundaria, ofreciéndose al respecto programaciones completas (con sus objetivos, contenidos, materiales y evaluación. Mañá, 1998: 80-84; Baró y Mañá, 2002). Esta opción viene acompañada de la idea de que el desarrollo de esta asignatura debe ser tarea del bibliotecario, y sólo de los profesores en ausencia de éste (Mañá y Baró, 2000^{xvi}), cosa que requiere algún razonamiento más que el débil argumento de que como los recursos están en la biblioteca la tarea corresponde al bibliotecario. Y este refuerzo se ha pretendido encontrar señalando que los profesores no están preparados para impartir estas habilidades (Delgado, 1998:191-192), lo que es una generalización inadmisibile: justamente la metodología, fuentes y bibliografía es un elemento esencial para la formación en cualquier disciplina y por eso todos los currículos conocidos asignan la mayoría de los contenidos de la educación documental a los profesores (especialistas) de cada área o asignatura. ¿Qué bibliotecario tiene una formación tal que le permita formar al alumnado en la localización, valoración, contraste y uso de la información de todas las áreas del currículo?. Otra cosa es que los profesores descuiden estos contenidos y que, por tanto, una biblioteca escolar responsable deba asumir, en la medida de lo posible, y por defecto, la formación de los alumnos en este campo, es decir, lo contrario de lo que se afirma. Por tanto, habría que insistir en que la educación documental es esencialmente una competencia de las didácticas especiales, y que a la biblioteca conviene dejarle lo que justamente le corresponde, que es una formación de usuarios de carácter general y circunscrita a lo que su nombre indica.

Pero en otros casos, la tendencia a crecer se ha transformado en una tendencia a fagocitar todo lo colindante y hasta lo más alejado, de modo que leer algunas propuestas de educación documental produce cierta perplejidad. Así, tras señalar que la educación documental debe perseguir que los alumnos sean autónomos en su proceso de aprendizaje, Félix Benito (1998: 136-137) precisa que ello implica tres perspectivas: metacognitiva (“los alumnos se planifican, organizan, controlan y evalúan a sí mismos”); motivacional (“tienen sentimientos de autoeficacia y un interés intrínseco en la tarea”) y conductual (“seleccionan, estructuran y crean entornos favorables para optimizar el aprendizaje”). Como todo ello se refiere a alumnos de la ESO, los profesores que los conocen bien sienten esa perplejidad a la que antes me refería. A estas propuestas hiperbólicas y nada realistas podríamos responder, con Ayer, que mientras no nos hagan comprender cómo se verificarían no consiguen comunicarnos nada.

De cualquier modo, justo será subrayar que las programaciones concretas que nos ofrecen estos y otros autores, sus contenidos, materiales y actividades resultan sugerentes y útiles para el profesorado que entienda esta formación como verdaderamente relevante (desgraciadamente pocos).

5ª.- La biblioteca escolar es escuela. Por lo tanto, sus funciones básicas son colaborar de una forma específica, que es diferente a la del aula, a instruir, extender la cultura y corregir las desigualdades de origen

y adquiridas que presenta el alumnado. En este sentido, el apoyo al estudio prestado en la biblioteca fuera del horario lectivo del alumnado es un rasgo definitorio de la biblioteca escolar desde el último ciclo de la enseñanza primaria.

En cuanto a las funciones de la biblioteca escolar y su papel en el proyecto educativo, conviene recordar, además de lo dicho en el punto 3, que la biblioteca escolar es *escuela*, y por ende su papel se enmarca en la contribución a lograr los tres grandes objetivos que las sociedades democráticas asignan a esa institución: Instruir, extender la cultura y corregir las desigualdades de origen y adquiridas. Estas son las funciones esenciales de la escuela y de la biblioteca escolar, el *para qué* común a partir del cual se debe formular el *qué*, el *cómo* y el *cuándo*, que han de ser diferentes en los distintos ámbitos escolares; no es lo mismo el aula que la biblioteca, aunque algunos creen que ésta es una mera prolongación de aquella, de modo que sus programaciones, sus didácticas y sus tiempos responden a su peculiar naturaleza y deben ser diferentes. Y como es natural, las programaciones, las prioridades, los recursos y los medios humanos que se destinen estarán – deberían estar- en consonancia con el proyecto educativo de cada centro; pues no es lo mismo afirmar que se desea una formación integral del alumnado, que poner el énfasis en las nuevas tecnologías o en la disciplina o lo que sea. Si un proyecto educativo, por decisión de la comunidad educativa, decide que la corrección de las desigualdades es prioritaria en su centro, la biblioteca –y no sólo ella- tendrá un sesgo del que carecerá si el proyecto educativo enfatiza, por ejemplo, el bilingüismo. Todas las decisiones son legítimas y responden a casuísticas y circunstancias diferentes; lo que importa es la coherencia interna entre declaraciones y programaciones y la conciencia clara en relación a lo que suponen las decisiones que se toman.

En este apartado, solo quiero insistir en la cuestión del apoyo a los procesos de enseñanza/aprendizaje, es decir, el apoyo al desarrollo del currículo del que habla el Manifiesto de la UNESCO. Tales procesos se inician cuando los profesores preparan e imparten sus clases, continúan cuando los alumnos realizan sus trabajos y estudian, y terminan con las evaluaciones; y en todos estos pasos debe estar la biblioteca prestando su ayuda a unos y otros. Ello significa que la biblioteca deberá atender al profesorado en sus demandas de materiales y de espacios y recursos para preparar y desarrollar algunas de sus clases, y que deberá apoyar al alumnado en el momento de realizar sus deberes y estudiar. Este servicio de apoyo al estudio, que necesariamente habrá de prestarse fuera del horario lectivo de los alumnos, es responsabilidad de un equipo multidisciplinar de profesores y es un elemento decisivo en la calidad de la enseñanza, en la calidad del servicio que la escuela presta a las familias y alumnos. Pero además, puesto que apoyo al estudio ya disponen algunos en sus casas y medios familiares^{xvii}, al prestarse con carácter universal y poner a disposición de todos lo que sólo algunos tienen, cumple una función esencial y muy relevante en la igualdad de oportunidades.^{xviii} En realidad, este servicio personalizado y especializado de apoyo al estudio y de orientación general en el desarrollo de las tareas escolares, al que se acude libre y voluntariamente, es uno de los elementos esenciales que caracterizan a una biblioteca escolar y que la distinguen de las bibliotecas públicas, y podría

convertirse en un servicio básico, junto con otras medidas necesarias, para afrontar el fracaso escolar.

Por último, querría enfatizar la idea de que la escuela debe tratar de prevenir los procesos de exclusión social que un importante segmento del alumnado podría sufrir en el futuro; en este sentido, la biblioteca se revela como un lugar idóneo para desarrollar actividades de integración, prevención y apoyo con la participación de profesionales habitualmente ajenos a la escuela, como son los trabajadores sociales. (Brezmes y Castán 2002; Brezmes 2003).

6ª.- Las funciones esenciales del bibliotecario escolar son de carácter pedagógico; por eso, frente al modelo de documentalista único, es preferible el equipo multidisciplinar, sin perjuicio de contar con un técnico bibliotecario cuando el tamaño y servicios de la biblioteca lo requiera.

En lo que se refiere a la naturaleza y funciones del bibliotecario escolar, los modelos existentes y las propuestas que se suelen oír difieren notablemente aunque se parte del acuerdo común de que debe tener doble formación (pedagógica y biblioteconómica). El modelo francés de bibliotecario o documentalista único suele defenderse para las bibliotecas de secundaria desde el mundo de la biblioteca, lo que resulta muy comprensible aunque no sea lo más adecuado para cumplir los objetivos que hemos señalado en el punto anterior^{xix}. Más coherente (no hablamos de abrir la puerta y pedir los carnés) parece la idea del equipo multidisciplinar con una dedicación a tiempo parcial a cuyo frente se sitúe un coordinador con más dedicación, equipo que debe contar con personal auxiliar para garantizar la apertura y el funcionamiento de los servicios y, eventualmente, con un técnico bibliotecario. Naturalmente, la composición de este equipo y su dedicación horaria dependerá de factores tales como las programaciones y objetivos y el nivel educativo (en las bibliotecas de los primeros niveles podría bastar un coordinador, pues los niños menores de 8-10 años tienen una menor carga académica etc.).

Y todo ello en consonancia con la idea de que las funciones esenciales del (o de los) bibliotecario escolar son de carácter pedagógico porque está al servicio de los objetivos de la escuela. A pesar de que a muchos pueda resultarles obvio, lo cierto es que las propuestas sobre las funciones del bibliotecario escolar se interpretan de manera muy diferente según el modelo de biblioteca que se tenga en la cabeza. De allí que haya quien carga las tintas en la función técnica de documentalista y especialista en información y nuevas tecnologías (bibliotecario “multimedia”) o quien crea que su función clave es la formación técnica de los usuarios, de manera que Ramón Salaberría (1998:67) ha tenido que exclamar: “¿Es la información o es el alumno el núcleo de la función de la bibliotecaria escolar?”.

7ª.- Los planes institucionales conocidos hasta la fecha para el desarrollo de las bibliotecas escolares son conceptualmente erróneos, confusos en sus objetivos, raquíuticos y huérfanos de recursos, por lo que resultan siempre periféricos y nada eficaces.

En los últimos tiempos se puede observar que los planes de desarrollo de bibliotecas escolares impulsados por las administraciones educativas se confunden con planes para el desarrollo y uso de las nuevas tecnologías o con planes para el fomento de la lectura; confusión que procede tanto de una falta de entendimiento de la cuestión esencial como del hecho de que siempre resulta más barato dotar de ordenadores que de bibliotecas con sus dedicaciones necesarias. Basta enterarse de los fondos que en el Plan de Fomento de la Lectura el Ministerio destina a bibliotecas escolares y en qué apartados se invierte (mascotas y anuncios en las televisiones incluidos), para darse cuenta de que no estamos ante la intención de fomentarlas. Y llama la atención que los planes oficiales, a pesar de los datos que desmienten sus puntos de partida, suponen que las bibliotecas ya existen en nuestras escuelas, por lo que sólo cabe mejorarlas con más fondos y más formación para sus responsables (aunque su dedicación sea de una a tres horas semanales). En resumidas cuentas, los planes de fomento de las bibliotecas escolares ignoran los elementos estructurales básicos y definitorios (*espacios, tiempos y programaciones*; véase Castán, 2002, a: 61 y ss.) y se centran en cuestiones periféricas, por lo que los esfuerzos se pierden o prácticamente no se rentabilizan. Y es que no se puede pretender crear este esencial servicio sin ideas claras plasmadas en una normativa y sin inversiones importantes^{xx}.

Por último, querría señalar que los planes de formación, cuestión en la que más énfasis hace la administración educativa, traslucen en la mayoría de las ocasiones un concepto de la biblioteca escolar que en nada o muy poco se diferencia de la biblioteca pública. Prácticamente todos los cursos que conozco se centran en las cuestiones de organización (selección, catalogación, informatización...), dinamización (animación a la lectura y formación de usuarios), literatura infantil y juvenil y nuevas tecnologías que, como se razonó en la primera proposición, son claramente insuficientes para definir la biblioteca escolar.

8ª.- *En la actualidad no existen las condiciones sociales, políticas y profesionales necesarias para obtener éxito en la exigencia de la generalización de las bibliotecas escolares en todas nuestras escuelas e institutos.*^{xxi}

Los docentes y bibliotecarios que llevamos ya años trabajando en estos asuntos sabemos que ni las administraciones educativas, ni los centros docentes, ni las instancias sociales afectadas o concernidas (asociaciones de padres y madres, sindicatos, partidos políticos, consejos escolares...) juegan un gran papel favorecedor de las bibliotecas escolares, con las excepciones de rigor. Por lo que respecta a las familias, Viñao (2002:139) tiene claro que no será su presión o sus demandas lo que propicie el establecimiento y difusión de las bibliotecas escolares estando, como están, más preocupadas por otras cuestiones; los sindicatos de enseñanza se muestran, desde hace años, impermeables a estas propuestas a pesar de que la mayoría de los docentes implicados son afiliados^{xxii}; los partidos políticos muestran apoyo y comprensión a nivel verbal únicamente cuando están ejerciendo la oposición, pero allí donde gobiernan miran hacia otro lado^{xxiii}. En los centros docentes, las propuestas que

implican cambios en los espacios y los tiempos, que cuestionan métodos y rutinas profesionales y que ponen en solfa la cultura escolar imperante encuentran serios obstáculos cuya superación exige compromiso del equipo directivo y un grupo de trabajo capaz y constante. Y, en fin, hablando de la percepción y de la comprensión que los políticos y gestores tienen de la educación, Viñao (2002:137-138) señala que lo único que puede y debe esperarse de los poderes públicos en el ámbito de la innovación pedagógica es que establezcan un marco legal con sus correspondientes medios humanos y financieros (justamente lo que no hacen), para que sean los propios centros docentes los que generen actividades de innovación y mejora.

En resumidas cuentas, la situación actual no parece proclive a una generalización de las bibliotecas escolares. Por ello, quizás lo más sensato sea apoyar y animar a su construcción allí donde se reúnan las condiciones mínimas para ello porque se cuente con un equipo de profesionales, por reducido que sea, con la visión, la preparación y las ganas de afrontar esta tarea^{xxiv}; tarea siempre unida a una idea innovadora de escuela y de educación crítica que se suele corresponder con opciones cívicas de cambio y transformación social. Pues no podrá ignorarse que, en realidad, todo proyecto educativo es un proyecto de sociedad futura.

9ª.- En un país como el nuestro, donde en todos los sitios las acusadas desigualdades sociales son estructurales y estructurantes, la biblioteca escolar, por exigencias profesionales, cívicas y éticas, puede y debe esforzarse por jugar un papel compensatorio esencial.

A pesar de todos los esfuerzos realizados en los últimos veinte años, permanecen enquistadas las viejas (de clase, de herencia sociocultural, de etnia y otras) y las nuevas (especialmente padecidas por los inmigrantes) desigualdades en nuestro sistema educativo, “una herida que no cierra” (Fernández Enguita, 2003) y que provoca, a su vez, una prolongación de las desigualdades en el futuro. Y algunos estudios empíricos hablan, incluso, de que desde 1995 disminuyen los niveles de igualdad, constatándose (en el Área Metropolitana de Barcelona) el hecho de que “cada vez impera más la procedencia social del alumno” (Subirats, 2003). Esta preocupante situación (que obviamente no preocupa a todos de la misma manera) exige de la escuela *democrática* esfuerzos suplementarios para poder cumplir con sus objetivos esenciales, en lo que las bibliotecas escolares aparecen como uno de los instrumentos de mayor relevancia. Como se ha señalado en la 5ª proposición, la corrección de las desigualdades es una de las misiones fundamentales de un determinado modelo de biblioteca escolar, justamente por la vía de reforzar y convertir en universales determinados servicios y funciones, como son las estructuras de integración sociocultural (con especial énfasis en actividades lúdicas relacionadas con la lectoescritura), las estructuras académicas de orientación y apoyo al estudio, el acceso a las nuevas tecnologías y a todo tipo de recursos educativos, en un amplio horario dentro y fuera del lectivo de los alumnos. Se trata, por tanto, de universalizar y reforzar aquellas prestaciones cuya disponibilidad fuera de la escuela distingue unos de otros y privilegia a unos frente a otros.

Esta opción democrática no es, como algunos podrían pensar, fundamentalmente ideológica (aunque obviamente suele aparecer unida a una determinada *visión del mundo*), sino esencialmente *cívica* que, en el marco escolar, se materializa en una opción *profesional* que ha de ser profesionalmente articulada y desarrollada. La tarea de construir una biblioteca escolar volcada en la corrección de las desigualdades en la escuela de una sociedad democrática como la nuestra no es, por tanto, una cuestión de militancia o, como a menudo se oye, de voluntarismo, sino una cuestión de profesionalidad^{xxv}.

10ª.- *La biblioteca escolar no puede pensarse exclusivamente como un equipamiento necesario para mejorar la calidad de la escuela actualmente existente, sino que debe ser entendida como un instrumento de cambio e innovación en la escuela, como un elemento desestabilizador de rutinas y tradiciones y como fuente de nuevas propuestas de organización del trabajo, de los espacios y de los tiempos escolares.*

Es cierto que una biblioteca escolar tal y como aquí se entiende no puede surgir o mantenerse en una escuela donde el libro de texto, la lección magistral y el aula sean los protagonistas exclusivos de los procesos de enseñanza. De hecho, en otras ocasiones he defendido la idea de que, en realidad, la marginalidad actual de las bibliotecas es más producto de la marginalidad en la que las sitúan los docentes que de la simple desidia descontextualizada de la administración educativa. Por tanto, parece evidente que la cuestión se sitúa en la formación del profesorado, en la necesidad de un cambio en la escuela, de cambios en las maneras de enseñar y, por tanto, de progresos de las didácticas especiales. Sin embargo, de esta idea no se deduce que haya que esperar a que se renueve la escuela para crear las bibliotecas, pues las bibliotecas pueden también pensarse como medios potentes para ir induciendo esos cambios.

Sin caer en la pretensión de que, ya que la escuela hoy no cambia la biblioteca, una biblioteca como la que pensamos puede cambiar la escuela (pretensión que no se ha podido constatar en ningún lado), es necesario señalar que aquellas escuelas que han logrado poner en marcha la biblioteca prestan un mejor servicio al alumnado y sus familias que las que carecen de ella. Parece evidente que, como señala Coronas (2002) o como se ve en el Plan de Málaga y un poco por todos los lados, basta un equipo de profesores (grupito dice Coronas) para emprender la tarea, y no es necesario esperar a que todos o la mayoría de los profesores se sumen a ella. Ciertamente mientras muchos profesores no cambien su visión de cómo enseñar, la funcionalidad de la biblioteca no será plena, pero ello no quiere decir que la biblioteca sea inútil. El hecho de que no la usen muchos profesores porque no tienen necesidad de servirse de ella, no quiere decir que no puedan usarla los demás, y especialmente los alumnos: la experiencia demuestra que si la biblioteca presta servicios útiles y ayuda realmente a los alumnos a resolver sus dudas, a trabajar, a usar las nuevas tecnologías etc. tiene una demanda suficiente y creciente que justifica los recursos que en ella se invierten.

Pero, por otro lado, la biblioteca, en la medida en que cuestiona rutinas y tradiciones corporativas, en la medida en que no es percibida como integrante de la cultura escolar dominante, tiene dificultades para desarrollarse en la escuela. Y, simultáneamente, allí donde un grupo de profesores pone en marcha este servicio, la idea de innovación se va extendiendo poco a poco, se facilitan pequeños cambios y se van prestando servicios a miembros de la comunidad educativa que, en la medida en que ven resueltos algunos de sus problemas o que ven facilitada realmente su labor, dejan de cuestionarla.

Por lo tanto, de lo que se trata es de tener claro que la biblioteca escolar en los centros actuales debe mostrarse eficaz y útil y debe promover los cambios sin la pretensión de creerse capaz de darle la vuelta a la escuela, pero simultáneamente debe tener los apoyos suficientes y la claridad de ideas bastante como para que la escuela no la cambie a ella. La biblioteca escolar es un potente instrumento de innovación y de cambio, ha de ser capaz de ofrecer alternativas posibles a las didácticas predominantes, de ser *el espacio de la posibilidad*, y de incorporar cada vez a más docentes en sus proyectos; pero siempre con la conciencia clara de que los cambios en la institución escolar son muy lentos y complejos.

1. BIBLIOGRAFÍA CITADA:

BARÓ, MÓNICA. y MAÑÁ, TERESA (2002): *La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Educación Secundaria*. Ed. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Delegación Provincial de Málaga. Málaga.

BENITO, FÉLIX (1998): "Propuestas didácticas para el desarrollo de la Educación Documental en el segundo ciclo de la ESO". En Osoro, K. (coord.): *La biblioteca escolar. Un derecho irrenunciable*. Ed. de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, Madrid, pp. 136-137.

BUENO, MARÍA JOSÉ (1998): "Hacia una biblioteca escolar electrónica: bases y funciones educativas". En Osoro, K., *op. cit.*, p. 53.

BURGO, MARÍA ANTONIA DEL (2002): "La biblioteca escolar y la lectura comprensiva en los planes educativos de la Comunidad Foral de Navarra". En *Bibliotecas escolares y calidad de la educación*. Ponencias del Seminario organizado por ANELE. Madrid, pp. 69-82.

BREZMES, MILAGROS (2003): "Compensación de desigualdades y Trabajo Social en una biblioteca escolar. Balance de una experiencia de tres años". En 11ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Ed. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca.

BREZMES, MILAGROS y CASTÁN G. (2002): "Trabajo interdisciplinar en la Biblioteca. A la búsqueda de un 'espacio de la posibilidad'". En *Educación y Biblioteca*, 130, pp. 22-30.

CALVO, BLANCA y otras (2002): "Una difícil reflexión". En *25 años de animación a la lectura. Jornadas de reflexión desde las bibliotecas escolares y públicas*. Ed. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, Guadalajara (CD-Rom).

CASTÁN, G. (2002, a): *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*. Díada Editorial, Sevilla.

CASTÁN, G. (2002, b): "Concepciones curriculares y bibliotecas escolares. Reflexiones para la elaboración de un modelo". En *Bibliotecas escolares y calidad de la educación*. Ponencias del Seminario organizado por ANELE. Madrid, pp. 53-68.

CORONAS, M. (2002): "Proyecto de biblioteca escolar: CEIP Miguel Servet de Fraga (Huesca)". En *Bibliotecas escolares y calidad de la educación*. Ponencias del Seminario organizado por ANELE. Madrid, pp. 189-201.

DELGADO, A. (1998): "Las bibliotecas de centro en Enseñanza Secundaria y bachillerato desde el punto de vista de la biblioteca pública". En Osoro, K., *op. cit.*, pp. 191-192.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003): "Desigualdades ante la educación. Una herida que no cierra". En *Cuadernos de Pedagogía*, 326, (julio), pp. 44-51

GARCÍA GARRIDO, J.L. (2002): "El sistema educativo ante la lectura". En Millán, J. A. (coord.): *La lectura en España. Informe 2002*. Ed. Federación de Gremios de Editores de España, Madrid, p. 161.

GARCÍA GUERRERO, J. (2002): "Fomento de la lectura en corresponsabilidad". En *25 años de animación a la lectura. Jornadas de reflexión desde las bibliotecas escolares y públicas*. Ed. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, Guadalajara (CD-Rom).

GARCÍA SOBRINO, J. y GUTIÉRREZ DEL VALLE, D. (2002): "El bosque de la animación y los árboles de la lectura". En *25 años de animación a la lectura. Jornadas de reflexión desde las bibliotecas escolares y públicas*. Ed. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, Guadalajara (CD-Rom).

GÓMEZ SOTO, I. (2002): "Los hábitos lectores". En Millán, J. A., *op. cit.*, pp. 106 y ss.

LLANO, XILBERTO (2003): "Biblioteca pública y desarrollo o por qué el musgo sólo crece sobre la piedra húmeda". En *Educación y Biblioteca*, 136 (julio-agosto), pp. 58-62.

MAÑÁ, TERESA (1998): "La formación de usuarios en la biblioteca". En Osoro, K., *op. cit.*, pp. 80-84.

MAÑÁ, TERESA y BARÓ, MÓNICA (2000): "La formación de usuarios". En *Cuadernos de Pedagogía*, 289, (marzo), p.69.

OSORO, KEPA (2002): "25 intuiciones y compromisos para el futuro de la animación a la lectura". En *25 años de animación a la lectura. Jornadas de reflexión desde las bibliotecas escolares y públicas*. Ed. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, Guadalajara (CD-Rom).

PALACIOS, J. y MENÉNDEZ, SUSANA (2003): "Padres y madres en casa y en la escuela". En *Cuadernos de Pedagogía*, 326, (julio), pp. 30-33.

SALABERRÍA, R. (1998): "Funciones y perfil de la bibliotecaria escolar o tras el eco de los predicadores en el desierto". En Osoro, K. (coord.): *La biblioteca escolar. Un derecho irrenunciable*. Ed. De la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, Madrid, p.67.

SUBIRATS, MARINA (2003): "Una democracia imperfecta". En *Cuadernos de Pedagogía*, 326, (julio), pp. 52-54.

TENA, MARÍA (2002): "Familias y lectura. Familias y bibliotecas escolares". En *Bibliotecas escolares y calidad de la educación*. Ponencias del Seminario organizado por ANELE. Madrid, p. 112.

VIÑAO, A. (2002): “¿Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?. Un modelo de formación docente”. En *Bibliotecas escolares y calidad de la educación*. Ponencias del Seminario organizado por ANELE. Madrid, p. 137 y ss.

ⁱ En Navarra, por ejemplo, el Plan de Mejora de las Bibliotecas Escolares se mezcla con su Plan de Lectura Comprensiva, pero no se mezcla de cualquier manera, sino subordinando el primero al segundo; así es como al mencionar que entre los objetivos básicos de la ESO está el de la habilidad lectora (lo que es ciertamente encomiable), se añade: “Ahora es cuando la biblioteca escolar tiene su verdadera razón de existir, pues constituye la herramienta, el instrumento necesario para que los profesores de todas las áreas puedan llevar a cabo la lectura comprensiva de los textos de su área...”; y con grandes dosis de ingenuidad se añade: “Así que, como la función hace al órgano, el fomento de la lectura comprensiva hace que la biblioteca escolar sea necesaria y funcione”, en lo que me parece ver una concepción muy limitada y una confusión de la biblioteca escolar, tal y como aquí se entiende al menos, con una colección ordenada de materiales a disposición del profesorado y sus alumnos, cosa que, por cierto, ya existe desde hace años en la inmensa mayoría de los Departamentos de los Institutos de Secundaria. Por eso mismo, pueden afirmar –y los demás escuchar con estupor- que en Navarra la mayoría –casi todas- las escuelas e institutos, públicos y privados, disponen ya de biblioteca, a cuyo frente se sitúa un coordinador con ¡dos horas lectivas semanales de dedicación!. (Burgo, 2002). Como se ve, incluso aquellas comunidades que creen estar en la avanzadilla siguen a años luz de las conclusiones del Encuentro Nacional de 1997.

ⁱⁱ Así, en 2002, los datos de la Comisión Europea para España aseveraban que el 52,7% de la población no había leído un libro en los doce meses anteriores a la encuesta, y el 23,4% de los españoles no lee jamás un periódico. Si a estos datos añadimos aquellos ciudadanos que apenas ojean un periódico deportivo en el bar y aquellos otros a los que resulta milagroso ver con un libro –y que no están aquí, porque quizás han leído uno en un año- tendremos el panorama de lo que los más jóvenes pueden aprender de sus mayores en este campo.

ⁱⁱⁱ Desde luego, las clases medias cultas que saben perfectamente el valor de cambio que tienen los títulos, procuran que sus hijos los alcancen, y cuanto más elevados mejor, sabedores de las posibilidades de futuro que éstos abren; y, por supuesto, son las que en el medio familiar o recurriendo al mercado (escuelas de música, actividades artísticas etc.) fomentan igualmente el placer de leer o el gusto artístico movidas tanto por sus valoraciones personales como por la idea de “distinción” (Pierre Bourdieu); pero no conozco a nadie que entre que su hijo apruebe un examen o devore una novela (o se tire las horas muertas deleitándose con Bach) prefiera esto último: todos tenemos muy claro que es antes la obligación que la devoción. Pues bien, se trata de que en la escuela pública los profesores fomentemos lo mismo para los hijos de todos los demás, en igualdad de condiciones.

^{iv} Esta ofensiva neoliberal-conservadora contra la escuela pública, que ya está obteniendo importantes resultados, tiene un gran efecto de arrastre en nuestra sociedad; y así es como los socialistas españoles (en rigor socioliberales) no sólo mantienen donde gobiernan el menor gasto educativo por alumno (Andalucía, Extremadura, Castilla-La Mancha) sino que sus propuestas de futuro son para echarse a temblar; pues conviene no olvidar que hace muy poco, frente al fracaso escolar, sus propuestas no van por refuerzos en la escuela, disminución del número de alumnos por aula, dotación de bibliotecas y apoyo al estudio para todos, sino por incentivos tales como reducciones del horario laboral de los padres que decidan dedicar más tiempo al estudio de sus hijos. O sea la misma solución que los conservadores: “dedicar más recursos a las familias” en lugar de a las escuelas ¡¡para que se cumplan objetivos que tiene asignados la escuela!! . Sabiendo como sabemos que España es el país de la UE con mayor porcentaje de adultos que apenas tienen los estudios primarios u obligatorios (con Portugal y Grecia), se entiende que estas ideas socialistas benefician exclusivamente a las familias que ya tienen capital cultural –¿quién ayuda al hijo en lengua, sociales, matemáticas, naturales, inglés...?-, que sociológicamente coinciden con las de mayor nivel socioeconómico, dejando a las demás donde están. Véanse al respecto los datos que Palacios y Menéndez (2003) comentan, tomados de Pérez Díaz: comparando a los padres que apenas tienen completados los estudios primarios y los que tienen título universitario, resulta que, respectivamente, poseen en su casa 93 y 485 libros; ordenadores e Internet en casa tienen el 13% y el 46%; ayudan a sus hijos casi siempre a hacer deberes el 14% y el 40% y, en justa correspondencia, no tienen ningún suspenso en la ESO el 36% de los hijos de los primeros y el 76% de los hijos de los segundos. Con sobrada razón advertía Nietzsche que la forma más perversa de hacer daño a una causa es defenderla intencionadamente con malos argumentos.

^v Primera regla fundamental del método: “No aceptar nunca como verdadera ninguna cosa que no conociese con evidencia que lo era; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y no incluir en mis juicios nada más que aquello que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda” (Descartes: *Discurso del método*).

^{vi} “Una filosofía de la praxis no puede dejar de presentarse inicialmente con una actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente... Es decir, debe presentarse ante todo como crítica del ‘sentido común’...”. (Gramsci, A.: *Introducción a la filosofía de las praxis*. Barcelona, 1986, p. 21.)

^{vii} Así es como María Tena (2002), directora del CIDE, afirma: “Creo que el objetivo fundamental de cualquier biblioteca, sea escolar o no, es fomentar la lectura en cualquiera de sus aspectos”.

^{viii} Se trata, sin duda, de una cuestión de sobra conocida, pero la confusión sigue existiendo en muchos círculos de docentes y bibliotecarios, y se mantiene en los estudios que se hacen sobre el hábito lector, como veremos enseguida. Compárense estas (y otras que se citan muy a menudo) afirmaciones al respecto (los subrayados son míos): “La sensibilidad, la estética junto con la imaginación y la creatividad *han de primar* en la experiencia lectora del alumno, contribuyendo así a crear una experiencia de ésta personal e íntima” (Bueno, 1998). “En materia de lectura, está claro el papel fundamental que aguarda a la escuela *en su aprendizaje*, y no sólo en los primeros años de la escolarización, sino a lo largo de toda ella. *Otra cosa muy distinta es el amor a la lectura...* lo que no quita para que también la escuela *colabore* con la sociedad en esta difícil tarea de interesar a los niños y jóvenes por la lectura...” (García Garrido, 2002). “*El papel principal de la escuela* es el de proporcionar una *enseñanza eficiente* de la lectura y de la escritura. Junto a este cometido, y en alianza con la familia y la biblioteca pública, el centro educativo ha de organizar cuantas acciones estén en sus manos para fomentar la lectura literaria, en función siempre de los contextos” (García Guerrero, 2002)

^{ix} Muchos excelentes docentes llevan años articulando una didáctica especial muy sugerente en torno a la lectura, y de ellos conviene aprender no sólo los métodos que utilizan, sino también y acaso en primer lugar las ideas que los animan a emprender la tarea; véanse por ejemplos las reflexiones y advertencias de Kepa Osoro, García Sobrino, Gutiérrez del Valle o García Guerrero (todos ellos 2002), en el último seminario celebrado en Guadalajara.

^x Hay que tener muy en cuenta que estos alumnos tienen una media de seis horas diarias de clase, a las que se deben añadir entre 1 y 3 más que la mayoría (65%) dedican al estudio y los deberes; ello suma entre 7 y 9 horas diarias: toda una jornada laboral entre libros, aunque sean de texto. Agreguemos que, según Palacios y Menéndez (2003), la mayoría (dos terceras partes) realizan algunas actividades fuera de casa, por la tarde (fundamentalmente deportes o aprendizaje de idiomas) y tendremos una visión de la distribución habitual del tiempo de que disponen los adolescentes.

^{xi} “Las investigaciones realizadas han demostrado la enorme incidencia del contexto socioeconómico y cultural familiar para delimitar a las comunidades de lectores” (Gómez Soto, 2002).

^{xii} Es decir, fomenta que se reduzca al ámbito familiar, quizás al cuidado de las madres, tal y como se pretende en otras muchas esferas, como la atención a la tercera edad, a los convalecientes, a los que precisan cuidados o apoyos particulares etc., en una ofensiva, muy del gusto neoliberal, que pretende disminuir los servicios y las responsabilidades públicas, lo que siempre ha perjudicado a quienes disponen de menos recursos (y que, a pesar de las políticas de igualdad de género, empujan a la mujer a retomar su papel tradicional en la esfera del hogar y de la vida privada).

^{xiii} Véanse las sensatas y bien articuladas propuestas que sobre la lectoescritura, en vinculación con una adecuada biblioteca escolar –que ellos consideran como un *recurso estratégico* para alcanzar sus fines– hacen personas tan avezadas como García Guerrero, Coronas, el Equipo Peonza, Kepa Osoro y tantos y tantos excelentes profesionales a lo largo y ancho de nuestro país.

^{xiv} A pesar de que ambos conceptos pueden asimilarse (Mañá, 1998), yo observo diferencias entre quienes prefieren utilizar uno u otro; así, la formación de usuarios tiende a presentarse con más concreción, delimitada de forma más ajustada a los objetivos que se señalan como propios, y no oculta que gira en torno a la biblioteca, mientras que algunos de los cultivadores de la educación documental (que se presenta como universal y válida por sí misma, y como un prerrequisito para la adquisición de cualquier conocimiento en nuestro mundo) tienden a romper todos los límites y a plantear una visión hiperbólica –alejada de la realidad– de sus objetivos. Más adelante me volveré a referir a ello.

^{xv} Quizás sea interesante preguntarse por qué dos aportaciones esenciales procedentes de la biblioteca pública tienen aparentemente destinos tan diferentes: en relación al hábito lector (lectura recreativa), se predica la *desescolarización* de la lectura, y en relación a la formación de usuarios, se pretende su *escolarización* transmutándose en *educación* documental.

^{xvi} “Ni que decir tiene que si los centros educativos dispusieran de personal bibliotecario, éste debería ser quien planificara un proyecto de formación global que garantizara el cumplimiento de los objetivos generales al final de cada ciclo educativo...”; incluso, se pretende que el bibliotecario diseñe y coordine el trabajo que, en este campo, se lleve a cabo en las aulas.

^{xvii} Conviene saber que mientras en la enseñanza primaria un 57% de los padres ayudan muchas veces o siempre a sus hijos a hacer los deberes, en la enseñanza secundaria este porcentaje se reduce al 18% (Palacios y Menéndez, 2003:32).

^{xviii} Ello porque las mismas cosas tienen funciones diferentes según los contextos. El servicio de apoyo al estudio en un colegio *de élite* sirve exclusivamente para elevar la calidad del servicio que presta, mientras que en un colegio normal al que acuden alumnos de muy diversa procedencia sociocultural sirve, además, para corregir las desigualdades. Lo mismo podríamos decir de la mera presencia de una biblioteca (y de tantas otras cosas) en los centros.

^{xix} Un análisis del modelo francés y de otros países, con énfasis en las decisiones sobre la gestión de la biblioteca escolar y sus repercusiones en su eficacia y funcionamiento, puede verse en Castán (2002, a :35 y ss.).

^{xx} El más reciente plan que conozco es el asturiano que, justo será subrayarlo, está bien concebido y bien argumentado, centrándose en las cuestiones relevantes; pero el plan ha sido publicado cuando todavía no se ha elaborado la legislación que permita su desarrollo y no se han hecho previsiones económicas, a pesar de que el estudio sobre la situación de las bibliotecas escolares en ese territorio muestra una situación gravemente deficitaria. He tenido ocasión de hacer un comentario más amplio al plan asturiano en el número anterior de *Educación y Biblioteca*. Mención especial merece el Plan de la Delegación de Educación de Málaga (único en su género, que yo sepa) y no sólo por su buena formulación sino también porque es el único que ha entendido que lo relevante no es correr y elaborar un macroplan sin futuro (por carencia de recursos de todo tipo y hasta de candidatos fiables), sino conseguir bibliotecas escolares consolidadas y funcionando en aquellos centros donde sea posible.

^{xxi} He desarrollado con más amplitud esta proposición en Castán, 2002, b :53-58. Interesantes reflexiones al respecto en Viñao (2002:134 y ss.).

^{xxii} El caso de los sindicatos de enseñanza empieza ya a ser preocupante, pues han sido advertidos de la importancia del tema en numerosas ocasiones sin que hasta la fecha sepamos de ninguna reacción enérgica a favor de las bibliotecas escolares. La burocracia – cada vez más plana- sindical se mueve con tal lentitud y tarda tanto en entender cuestiones relevantes que parece que Nietzsche pensó en ella cuando, lapidariamente, afirmó: “Los que tardan en entender piensan que la lentitud es indispensable para el conocimiento”.

^{xxiii} Así, en la presentación del Manifiesto a favor de las bibliotecas escolares, se ha pedido a partidos, sindicatos y asociaciones su presencia mostrando públicamente su compromiso; pues bien, a modo de ejemplo diré que en Castilla y León (presentación en Salamanca) contamos con la presencia de todos excepto del partido gobernante (PP); y en Castilla La Mancha, el partido gobernante tampoco acudió (PSOE); en Madrid, y por si acaso, no acudió ninguno de los dos. Esto es lo que hay, y no conviene hacerse demasiadas ilusiones al respecto.

^{xxiv} En este sentido son muy reveladoras las palabras de uno de los docentes más comprometidos con la idea de biblioteca escolar, Mariano Coronas (2002): “Quienes impulsamos la idea y provocamos aquella decisión (de poner en marcha la biblioteca) lo hicimos en contra de toda lógica”, pues ni existía un local adecuado ni la administración apoyó lo más mínimo. “A pesar de ello iniciamos una firme andadura capeando todas las situaciones que se fueron presentando (llevan más de 15 años en el empeño)... Dada la situación actual es muy probable que aún queden algunos años de trabajo voluntario, algunos años en los que la biblioteca escolar funcionará mientras algunos maestros o algún maestro, o, en el mejor de los casos, un grupito de ellos, vayan haciendo el trabajo...para conjugar el verbo leer en todas sus formas posibles. En definitiva, que hagan posible la ‘fundación’ y mantenimiento de una biblioteca escolar, contribuyendo con ello a mejorar la formación de niños y niñas, ciudadanos y ciudadanas del futuro”.

^{xxv} Con mucha frecuencia los docentes afirman que sólo a base de “voluntarismo” se hacen en las escuelas más cosas que dar las clases; con ello se quiere decir que sólo con una dedicación mayor de la establecida contractualmente se puede llevar adelante una biblioteca, por ejemplo. Pues bien, sin negar la buena voluntad de muchos docentes y hasta el voluntarismo de algunos (esa falsa percepción según la cual el mundo puede ser alterado a base de voluntad, que las cosas pueden cambiar simplemente porque nos empeñemos en ello), no parecerá impertinente recordar que en la enseñanza pública el horario de trabajo obligatorio asciende a 37,5 horas semanales, como todo el mundo; horario que se distribuye entre las clases (de 18 a 25 semanales), horas complementarias y horas de libre disposición para preparar clases o corregir ejercicios en casa o donde se prefiera. Pues bien, por lo que yo sé las horas complementarias son frecuentemente desaprovechadas, cosa que, además, constituye un tema tabú en el gremio; y creo que

estas cuentas deben hacerse antes de formular juicio alguno sobre el pretendido “voluntarismo” del profesorado.