

Las bibliotecas son para el verano

Benito Gutiérrez Fernández
Grupo "Sísifo"¹ de Bibliotecas Escolares.
CIEFP de Torrelavega. Cantabria

CASTÁN, G. (2002). *Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Serie Fundamentos, nº 18. Sevilla: Díada Editora, 192 pp.

Parodiando a una conocida y longeva revista satírica, cabría decir que teníamos otros encabezamientos posibles para esta reseña, pero éste, además de resumir la concepción que sobre las bibliotecas escolares parecen tener nuestras autoridades educativas y una buena parte de los docentes, ha sido acuñado por el propio autor, aunque en el contexto de un trabajo distinto al que comentamos².

Para quienes nos hemos acercado hace poco tiempo a esta vertiente de la actividad docente, el pensamiento de Guillermo Castán sobre el concepto y la función de la biblioteca escolar y su trabajo como coordinador del equipo de la biblioteca del IES Fray Luís de León, de Salamanca, han constituido una referencia ineludible a la hora de iluminar nuestras propias reflexiones sobre el particular. Nuestra biblioteca "soñada" se nutre, en buena medida, de la materia que proporcionan trabajos como el que nos ocupa.

En el conjunto de los trabajos sobre bibliotecas escolares no faltan estudios sobre su situación actual. El propio Castán recoge en la Introducción este "rebrote del interés por la biblioteca escolar" (p. 13), aunque exprese sus dudas sobre la repercusión que ello pueda tener en la Administración y en muchos docentes.

Tampoco escasean los que proporcionan un amplio repertorio de indicaciones "técnicas" acerca de cómo organizar la biblioteca o de qué actividades realizar para "animar" a los usuarios, supuestamente desanimados, aunque, como se señala en el libro, estas recomendaciones tiendan "... a equiparar una biblioteca escolar con una biblioteca (pública) infantil" (nota 6, p. 82).

Se encuentran también, reflexiones, que se centran en aspectos que tienen que ver con "el leer" desde diferentes perspectivas. Existen, en definitiva, aproximaciones diversas al tema: centrales y periféricas, amplias o restringidas, descriptivas o con propuestas de acción.

Lo que se nos propone en *Las bibliotecas escolares...* y ahí pensamos que reside su im-

1 Se trata de un grupo integrado por encargados y colaboradores de bibliotecas escolares (bibliotecarios y docentes), cuya trabajo se viene desarrollando a lo largo de los últimos cinco años y toma carta de naturaleza con la organización de las *Primeras Jornadas de Bibliotecas Escolares de Cantabria*, en marzo de 2002. Estas jornadas supusieron, a su vez, la culminación de un periodo de reflexión iniciado, precisamente, con la presencia en el IES "Besaya" (Torrelavega) de Guillermo Castán para impartir un módulo de formación sobre "Concepto y función de la biblioteca escolar".

2 Nos referimos a su colaboración "Bibliotecas escolares: retos y planteamientos desde el sistema educativo", contenida en *La lectura en España. Informe 2002* (2002). En él leemos: "En 1995 el Ministerio de Educación emprende un tímida campaña para el fomento de estas bibliotecas y empieza con un decreto que las adscribe sorprendentemente al Departamento de Actividades Extraescolares. Esta estrambótica decisión tiene, sin embargo, coherencia con el planteamiento general implícito que las sustenta: *las bibliotecas son, como las bicicletas, para el verano* [cursiva mía], para el tiempo libre, para el rato que queda después de estudiar, después de aprender lo que se tiene que aprender" (p. 250). Aunque posteriormente el Ministerio sitúa las bibliotecas escolares dependiendo de la Jefatura de Estudios, la reflexión sigue teniendo vigencia en la actualidad puesto que, si exceptuamos la diferencia de adscripción, pocas cosas más han cambiado desde entonces.

portancia y su radical diferencia con otros estudios, es la necesidad de contextualizar la reflexión sobre las bibliotecas escolares en el marco más amplio de la reflexión sobre la educación, la escuela y la cultura. "Y es que los modelos de biblioteca escolar no son independientes de la concepción que sobre la educación, la escuela y la cultura posean sus autores" (p. 16).

Como opina Ramón Salaberría en una reseña sobre el libro aparecida en el número 131 de *Educación y Biblioteca* (2002) (pp. 12-13), de trata de "... un libro que puede ser muy importante, si es leído y debatido (lo que no es evidente), para el desarrollo de la biblioteca escolar". Coincidimos con su apreciación aunque discrepemos con respecto a alguna supuesta "cojera" que parece advertir en él. En todo caso, estas discrepancias, que expresaremos a lo largo de esta reseña, se presentan como aportaciones al debate que Salaberría reclama y que nuestro autor "provoca" de manera consistente.

Partiendo de la constatación de que no disponemos en la actualidad de un "modelo teórico de biblioteca escolar adecuado a las realidades socioculturales y educativas de nuestro país" (p. 14) y de que la mayor parte de las reflexiones y experiencias caminan por la senda de la imitación del modelo de biblioteca pública, que "no es trasladable a la realidad escolar, que tiene que cumplir unas funciones esencialmente distintas" (p. 15), se despliega la argumentación, dirigida a justificar la propuesta de un modelo "crítico" de biblioteca, estructurada en dos partes.

En la primera, *Marco teórico general y análisis de las experiencias*, Castán aborda, en primer lugar, la construcción de un "marco teórico general" en el que las relaciones entre educación, escuela y biblioteca son examinadas desde la pedagogía crítica y la so-

ciología -crítica- de la educación. En este capítulo, central en el discurso del autor, junto con el sexto, se reflexiona sobre la tensión existente entre la faceta reproductora del sistema social que tiene la escuela, "a la vez un filtro sensible a los orígenes sociales y marcadora de destinos", en palabras de Julia Varela, que el autor cita, y la posibilidad de encontrar vías de acción, proyectos que, en las condiciones adecuadas³, hagan posible el cambio escolar. Se acuña aquí un concepto que traspasa todo el texto: la consideración de la biblioteca escolar como "*un espacio de la posibilidad*" [cursiva mía] y la adhesión "a lo que podemos llamar la perspectiva crítica de la educación" (p. 31).

El capítulo segundo se centra en un análisis crítico de las bibliotecas escolares de algunos países de Europa (Francia, Reino Unido, Alemania, Suiza, y Suecia) y Canadá. El análisis se hace necesario para romper la creencia de que en esos países las cosas suelen ir mejor y que resultaría posible importar, sin más, modelos desarrollados en otros países. Según se pone de manifiesto a través del recorrido que se nos propone, la distancia entre la biblioteca soñada y la real sigue siendo notable en la mayor parte de ellos y, aunque existen "numerosos factores positivos que se deben tener en cuenta, no existe un «modelo» globalmente satisfactorio que nos exima a los docentes y bibliotecarios españoles de elaborar el nuestro" (p. 56).

Los tres capítulos restantes, hasta el quinto, pasan revista a las iniciativas, experiencias y proyectos de formación en España, para finalizar con unas consideraciones sobre la situación actual de nuestras bibliotecas escolares. Para caracterizar los proyectos que se han venido realizando en nuestro país desde mediados de los ochenta, Guillermo Castán elabora una red con-

3 "Vinculados a otros más generales sobre la sociedad democrática" (p. 30). No otra cosa viene a significar Bourdieu cuando reclama en *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama, 1999, refiriéndose a las prédicas humanistas sobre la "universalización" de la razón, la necesidad de una «realpolitik» que se proponga "impulsar por doquier y por cualquier medio, el acceso de todos a los instrumentos de producción y consumo de los logros históricos que la lógica de las luchas internas de los campos escolásticos erige en un momento dado del tiempo como universales" (pp. 108-109).

ceptual compuesta por tres elementos: su procedencia⁴, su naturaleza⁵ y su dimensión⁶. Este recurso le permite afirmar que en la mayor parte de las experiencias y proyectos elaborados en los ámbitos municipal o autonómico y en diferentes asociaciones, así como en los llevados a efecto por docentes, se manifiesta un concepto raquítico e instrumentalista de la biblioteca escolar, que equipara a ésta con la biblioteca pública, con insuficiente implicación de la administración educativa, escasos recursos y poca incidencia en los centros educativos. A pesar de todo, estas experiencias son consideradas imprescindibles “porque contienen en su seno todo el potencial necesario para seguir progresando” (p. 73).

No demasiado bien parado resulta el Plan Piloto de 1995 que, en opinión de Castán, presenta un “bagaje teórico limitado y parcial”, “unos planteamientos puramente tecnicistas y una concepción jibarizada de los servicios que debe prestar la biblioteca escolar” (p. 75). Un plan que, por otra parte, tuvo una corta vida al producirse el cambio de partido en el gobierno. Con la nueva administración tuvo lugar el Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares de Marzo de 1997, que constituyó el punto de partida para el Plan de Mejora de Bibliotecas Escolares. De los debates del citado encuentro surge el consenso en algunos puntos básicos (concepto y función de la biblioteca escolar, entre otros) que siguen siendo una referencia obligada para cursos de formación y proyectos de trabajo que tienen como eje el desarrollo de la biblioteca del centro escolar⁷.

Del análisis de los diferentes proyectos de formación para responsables de biblioteca se hace evidente la gran distancia entre lo que se dice que se pretende y lo que realmente se hace, así como la necesidad de establecer una estrecha vinculación entre cualquier plan de bibliotecas escolares y la formación de los profesores encargados de la biblioteca.

Tras todo lo anterior, el capítulo quinto cumple el papel de corolario. La situación de las bibliotecas escolares es sustancialmente la misma que hace quince o veinte años. Un concepto “raquítico” y una “parálisis” que Castán considera el “reflejo de la persistencia de los aspectos estructurales profundos (...) que se mantienen más allá de cualquier reforma, y del carácter epidémico de los cambios...” (p. 101).

La segunda parte, *Fuentes y elementos para la elaboración de un modelo de biblioteca escolar*, constituye la parte propositiva, en la que se cierra el discurso que permite afirmar que estamos ante la definición de un nuevo marco teórico para la elaboración de proyectos de bibliotecas escolares que sitúa a éstas en el lugar adecuado y en el que nunca, hasta ahora, han sido contempladas. El autor lo adelantaba en el capítulo tercero al señalar la necesidad de edificar nuestras bibliotecas sobre los tres tipos de fuentes necesarias para soportar la argumentación en torno a cualquier proyecto: el sociocultural, el pedagógico y el biblioteconómico. Cada uno de estos aspectos, merece un capítulo en esta parte final, que se cierra con una reflexión sobre los modelos de biblioteca escolar.

4 *Ministeriales, de comunidades autónomas, municipales, iniciativas de docentes, etc.* (p. 65).

5 *Nucleares, si se consideran “espacios, tiempos y programaciones”, y periféricos, si se resuelven en actuaciones descontextualizadas.* (p. 65).

6 *Experimentales, “que circunscriben su acción a un reducido número de centros” y macroyectos, “que tienden a abarcar a muchos o a todos...”* (p. 65).

7 En mayo de 2001 fue presentado el Plan de Fomento de la Lectura para el periodo 2001-2004. Entre sus objetivos se encuentran la potenciación de los hábitos lectores, la mejora de la red de bibliotecas públicas y escolares y otros. Se desarrolla a lo largo de cinco líneas de actuación. Acompañaré su enumeración con el presupuesto destinado a cada una de ellas, lo que nos evitará posteriores comentarios: *elaboración de instrumentos de análisis de la realidad lectora en nuestro país*, 357 (millones de pesetas), *bibliotecas escolares y otros programas en el área educativa*, 1.230, *bibliotecas públicas*, 17.081, *acciones de comunicación*, 3.070, *otros programas*, 618.

El sexto capítulo, denso, y con un gran aporte de notas, tiene como objetivo suministrar materia de reflexión para fundamentar el debate acerca de las grandes finalidades de los proyectos educativos, y de las bibliotecas escolares dentro de ellos, para construir “una sociedad más justa y solidaria y menos desigual” (p. 108). El gasto social en España, el nivel educativo de los españoles, sus hábitos de ocio y consumo cultural –especialmente el referido a la lectura– y la introducción de las nuevas tecnologías, son objeto de revisión en este capítulo.

El descenso del gasto público en educación⁸ no es sino una faceta más de la política neoliberal instalada en nuestro país⁹ que, con el estancamiento del gasto social y su caída porcentual en el PIB, ha originado el aumento de las diferencias entre pobres y ricos y ha situado a una parte importante de nuestros conciudadanos por debajo de lo que se considera el umbral de la pobreza. La colaboración de Ramón Jáuregui, en EL PAÍS de 12 de mayo de 2003 (p. 13) nos sirve para actualizar los datos proporcionados en el trabajo que comentamos cuando señala, bajo el expresivo título *¡Es la sociedad estúpida!*, que “...el 19% de la población española, es decir, 7,6 millones de personas (...), viven en hogares cuya renta disponible está por debajo del 60% de la media nacional”. Se insiste, en este capítulo, en la necesidad de poner en marcha políticas sociales de “amplio espectro” dentro de las cuales engarzar políticas educativas que rompan el círculo vicioso de “menor desarrollo socioeconómico-menor inversión educativa-menores posibilidades de desarrollo” (p. 110) que tiene en el elevado fracaso escolar de nuestro país una lacerante muestra. Actualícense las lecturas lerrenianas con el trabajo *La estructura social del fracaso escolar en la Comunidad de Madrid*, que ha realizado el

Grupo de estudios del colectivo “Baltasar Gracián”¹⁰ a fin de situar en su lugar ese recurrente “trémolo aristocrático” de la calidad y la jerarquía al que se refería nuestro añorado sociólogo.

Es comprensible que una (nueva) biblioteca escolar, tal como es soñada y pensada en este libro, deba convertirse en un instrumento para “atender”, en la medida que le sea posible, las “necesidades y demandas sociales” y “asumir nuevos e importantes papeles que van más allá de los que habitualmente desempeña y *que es necesario definir*” [Cursiva mía] (p. 129). Una biblioteca que no busque solamente las respuestas al *cómo* hacer sino que persiga, también, el debate sobre las grandes finalidades educativas, el *para qué*, y sobre los contenidos que se juzguen útiles para tales finalidades, es decir, el *qué* enseñar.

En ese contexto, resulta imprescindible el recurso a las fuentes biblioteconómicas. Lejos de lo que el autor denomina los “mitos de los bibliotecarios” (sacralizar las técnicas organizativas, confundir las herramientas con las finalidades, considerar la animación a la lectura como actividad fundamental y priorizar las cuestiones relacionadas con la literatura infantil y juvenil), las fuentes biblioteconómicas “proporcionan un rico y multiforme acervo de ideas, teorías y experiencias” que han de ser pensadas simultáneamente con las otras dos fuentes, las sociológicas y culturales y las curriculares.

Culmina Castán su reflexión en este trabajo con la presentación de tres modelos de biblioteca escolar, singularizados por las características de los modelos curriculares y didácticos a los que están adscritos: el modelo *tecnológico*, el *práctico* y el *crítico*. Para los que frecuentan, incluso desde la periferia, los pagos fedecarianos, especialmente

⁸ Un interesante y documentado “enjuiciamiento” del gasto educativo del gobierno del Partido Popular puede encontrarse en el artículo de Francesc Jesús Hernández y Dobón, “La doble red. Sobre la política educativa popular”, en *CRISIS* 2003, marzo 2003, segunda parte, (páginas 2-7): (www.depren.org).

⁹ Uno de los últimos trabajos de Vicenç Navarro sobre las políticas neoliberales y el Estado de bienestar, en el que se tratan de explicar las causas de nuestro subdesarrollo social, lleva por esclarecedor título *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. Barcelona: Anagrama, 2002.

¹⁰ *Crisis* 2003, marzo 2003, primera parte (pp. 3-12).

las reflexiones de José María Rozada sobre los diferentes enfoques de la enseñanza, o las de Carr o Kemmis, a quien se cita en este trabajo, estos modelos suenan ya a viejos conocidos, aunque, como el autor se encarga de recordarnos, nunca se presentan en estado puro y sí, como pensamos, con una mixtura de los tres, predominando, las más de las veces, elementos de los dos primeros.

El *modelo crítico-educativo* de biblioteca escolar que se nos presenta recoge, cristalizado en una propuesta, un rosario de reflexiones que se han ido realizando a lo largo del texto, referidas a la necesidad de impulsar proyectos educativos que tengan como objetivos básicos, la corrección de las desigualdades de origen social y la promoción real de la igualdad de oportunidades. "Los fines de la educación se vinculan a la formación de ciudadanos críticos; el currículo se concibe sobre todo como un campo de reflexión y unificación de la teoría y la práctica (...) el profesor como investigador capaz de tomar decisiones relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (...) y su idea de innovación se vincula a las necesidades de emancipación social..." (pp. 169-170).

Una biblioteca para esos fines ha de desarrollar un modelo de gestión y funcionamiento abierto, participativo y flexible, llevado a cabo por un coordinador y un equipo multidisciplinar de profesores, que desarrolle una actividad de extensión cultural, de educación en valores, que promueva hábitos de estudio y de trabajo intelectual, que ofrezca un apoyo a la labor de investigación-innovación de los docentes, que haga posible un acceso universal a los medios en un horario amplio, que ofrezca un servicio de apoyo al estudio (una de las "joyas de la corona" de la biblioteca del IES Fray Luis de León), que fomente estructuras de acogida socioculturales y académicas, etc. Una biblioteca que sea, como se decía, un espacio abierto a la posibilidad.

Es precisamente esta consideración la que nos da pie a presentar algunas reflexio-

nes que, desde el trabajo en una biblioteca escolar, puedan sumarse al debate sobre su necesidad, pues no puede olvidarse, como apunta Castán en algún momento de su discurso, que en realidad de lo que estamos hablando es de crear la necesidad de algo que, bien mirado, no existe, tal y como señala Salaberría, en una cita recogida en la página 101: "Las bibliotecas escolares prácticamente no existen, si por bibliotecas escolares entendemos unos locales específicos, unos fondos variados y equilibrados, un personal formado y con dedicación horaria"¹¹.

El trabajo de nuestro grupo para llevar adelante una propuesta de biblioteca en la línea roturada por el libro que tenemos entre manos, nos ha llevado a manejar el concepto de biblioteca como *espacio de confrontación*, como territorio de lucha. Desde el mismo momento en que sobre ese espacio, común y abierto, se disponen discursos (prácticas y racionalizaciones de las prácticas) que orientan la biblioteca escolar en un sentido crítico (para simplificar), se ponen en juego otros discursos, claramente contrarios, en ocasiones, que conviven adormilados, latentes y que se reactivan cuando la tranquilidad geológica del centro se ve alterada por un virus, digamos, innovador. La biblioteca es en este sentido una excusa para hacer visible la confrontación de proyectos diferentes. El trabajo en este contexto debe hacer posible que otras formas de entender, otras maneras de hacer, puedan encarnarse, ganando espacios, no solamente físicos sino, sobre todo, mentales (el territorio de las representaciones de la realidad) y propiciar cambios. Naturalmente que la naturaleza y la dimensión de estos cambios no debe exagerarse, como señala Rozada al referirse a los cambios "micro": "... estas modificaciones en la práctica de la enseñanza, que se limitan al aula, al centro o a una comunidad educativa (...) han de ser contempladas con la mayor conciencia de sus limitaciones para

¹¹ Salaberría, R. (1995). *Bibliotecas públicas, bibliotecas escolares y centros educativos no universitarios: sistemas de interrelación*. Análisis de la comarca de Donostia. Tesis Doctoral inédita. Universidad del País Vasco.

convertirse en cambios sociales importantes¹², pero la biblioteca escolar es, también, un espacio de lucha en el que las contradicciones que traspasan al sistema educativo aspiran a ser sustanciadas, cuando menos, en parte.

Debido a ese carácter de confrontación en un espacio abierto, expuesto –en la doble vertiente de la facilidad para ser visto y arriesgado (por la posibilidad de no satisfacer las expectativas creadas)– la pertenencia a un equipo de biblioteca obliga a un proceso de formación del grupo que se manifiesta hacia el exterior en las propuestas de acción y su justificación y hacia el interior en el nivel de reflexión sobre esas mismas propuestas y su sentido.

Obviamente este proceso que se describe no tiene por qué ser considerado general, aunque pensamos que es bastante frecuente. Las circunstancias del centro, la composición del propio equipo, el nivel de “socialización” y de reflexión de cada miembro del mismo sobre lo que está haciendo, el grado de acuerdo sobre los fines y otros factores, son lo suficientemente importantes como para que no quepa la posibilidad de reclamar más precisión sobre el modelo, como hace Salaberría y conformarse con esa “música de fondo”, sobre la que se superpondrían las demás notas que van formando la melodía. Aumentar el número de especificaciones de un “modelo crítico”, no haría más que acercar una propuesta como la que se nos hace al extremo –tecnicista– que se critica. El descenso desde una

plataforma como la que Castán edifica hasta la biblioteca que soñamos, ha de hacerse manteniendo una constante tensión entre lo deseable y lo posible, desarrollando nuestra vigilancia para que ese descenso no nos haga alejarnos demasiado de nuestros presupuestos iniciales.

“Debemos pensar en lo posible pero dentro de unos límites, ésta es la condición de nuestro tiempo” (p. 237). Esta cita de Cameron McCarthy recogida por Apple¹³ viene a apoyar nuestra apelación a una cierta sindéresis, aunque, curiosamente, Apple la dirija hacia algunos planteamientos de una cierta pedagogía crítica –posibilismo romántico, lo llama– y su incapacidad para comprender ciertos rasgos del presente.

Hay otros debates que *Bibliotecas escolares...* abre, además de este central sobre las posibilidades y la naturaleza de las acciones para el cambio social desde el sistema educativo: el papel de los libros de texto y las prácticas docentes articuladas en torno a ellos y su repercusión en la situación de nuestras bibliotecas, el concepto de “lectura”¹⁴ –y de su animación o fomento– que se maneja cuando, desde diferentes instancias, se señala su importancia. El concepto de formación ligado a los procesos desarrollados por equipos en contextos de investigación-acción frente a los actuales proyectos de formación en centros fomentados desde la administración.

En fin, hay otros debates y son posibles. Al menos eso esperamos. ¡Salud para verlo!

¹² J. M. Rozada, *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal, 1997, p. 107.

¹³ M. W. Apple, *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, 2002.

¹⁴ Este tema se nos antoja apasionante, especialmente para los profesores de Secundaria. Además de las referencias que sobre el mismo se encuentran en el libro que comentamos, recomendamos la lectura de algunas reflexiones de Delia Lerner en su trabajo “¿Es posible leer en la escuela?”, en *Lectura y vida*, año 17, nº 1, marzo 1996, Buenos Aires (se puede conseguir una copia en la Fundación “Germán Sánchez Ruipérez”). Aunque se centra en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, o quizás por eso mismo, suministra ideas para reflexionar sobre el doble (o triple) reduccionismo que se produce al hablar de “animación a la lectura”.