

3. Concepto, objetivos y funciones de la biblioteca escolar

GUILLERMO CASTÁN LANASPA
IES Fray Luis de León. Salamanca

1. Consideraciones iniciales y contextualización

La cuestión de las bibliotecas escolares se presenta en nuestro país como recurrente principalmente porque, desde un punto de vista general, nadie se atreve a negar la importancia de la lectura, de la información y de la autonomía del trabajo intelectual que facilitan, pero a la vez el establecimiento de bibliotecas que merezcan tal nombre supone una importante elevación del gasto público en educación, lo que no siempre es oportuno o no siempre es considerado como prioritario en los centros de decisión.

Este reconocimiento del papel esencial de las bibliotecas en la educación unido a la escasez de recursos materiales, intelectuales y humanos puestos en juego para llevarlo a la práctica, ha hecho que, en realidad, la mayor parte de los impulsos y planes elaborados se hayan convertido, casi desde el principio, en meras proclamas huérfanas de resultados significativos a escala nacional. Así, desde 1847, en que se encomienda a las Academias de profesores que en las escuelas se funden bibliotecas populares atendidas por maestros, ha de transcurrir casi un siglo hasta encontrar una intervención relevante: el 7 de agosto de 1931 se ordenaba la creación de bibliotecas en todas las escuelas nacionales, de modo que en 1933 existían ya 3151 de cien volúmenes cada una, sin contar los aportados por los ayuntamientos, que contribuyeron al esfuerzo de forma desigual. Magros inicios, pero relevantes por cuanto plasmaban una voluntad cierta de fomento de la cultura, entendida como un elemento básico para la emancipación colectiva de un pueblo secularmente ignorante (España entra en el siglo XX con una tasa de analfabetismo superior al 70%).

La evolución política posterior de nuestro país no resultó en absoluto favorable a la cultura y a la educación, de modo que la cuestión de las bibliotecas escolares queda en hibernación. El balance desde los años de la Guerra Civil y del primer franquismo es bastante desalentador, sobre todo teniendo en cuenta que la depuración del cuerpo de maestros y de profesores de enseñanza secundaria, así como la clausura de centros educativos y la censura, supusieron un retroceso evidente sobre lo andado hasta

1936; y sin embargo, la semilla derramada en esos años será decisiva para el nuevo brote de iniciativas, que surgirá en los años sesenta; las teorías sobre el capital humano como elemento decisivo en el desarrollo económico, la evidencia del retraso relativo de la economía y de la sociedad española respecto a Europa y la nueva fase de desarrollo económico que se experimenta tras la recuperación de la segunda guerra, llevarán en nuestro país a un convencimiento cada vez más asumido de la importancia de la educación y con ella de las bibliotecas, de la lectura, en la formación de los jóvenes. Así es como en 1966 el II Congreso Nacional de Bibliotecas afirma que la biblioteca es un factor esencial de la enseñanza y que, como tal, ningún centro educativo debe carecer de ella.

Sin embargo, las necesidades reales de escolarización de multitud de jóvenes –en España coincide la recuperación de la natalidad, tras la dura posguerra, con la extensión de la escolaridad, obligatoria ya hasta los 14 años con la Ley General de Educación de 1970– obligó a centrar las inversiones en la construcción de nuevos centros y en la formación y reclutamiento de profesorado, de modo que cualquier decisión sobre la calidad que implicara recursos adicionales se pospuso. Y luego la crisis económica y política de los años setenta impedirá de hecho, hasta la llegada de la democracia, retomar la cuestión de la educación como una cuestión capital, pero esta vez se hará desde un doble punto de vista: su importancia en el desarrollo socioeconómico del país, aquejado de un desfase importante en relación a otros países europeos –lo que nos pone en situación desfavorable para competir en el mercado– y su importancia como un derecho básico de los ciudadanos. Pero de nuevo la necesidad de extender la escolarización obligatoria –la LOGSE la lleva hasta los 16 años, como era ya corriente en los países europeos– ocupará la mayor parte de los esfuerzos y de los presupuestos, obligados, además, a afrontar las inmensas necesidades que se derivan de la reforma global del sistema educativo que se emprende desde mediados de los ochenta. A pesar de los incrementos presupuestarios habidos, los recursos dedicados a la educación pública resultan todavía hoy insuficientes para afrontar los retos de calidad que son exigibles en una sociedad como la nuestra y, de cualquier modo, el esfuerzo presupuestario español queda lejos del realizado en los países de nuestro entorno, con una tradición y una historia que nosotros no hemos tenido.

La puesta en marcha durante el curso 1995-96 de un Plan Piloto Nacional de Bibliotecas Escolares, pese a sus grandes limitaciones cuantitativas –afectó a 20 centros–, sus debilidades teóricas y los sesgos marcadamente tecnicistas de su plan de formación, puede valorarse como un tímido paso adelante por ser una iniciativa ministerial –la primera de estas características– aunque su puesta en marcha puso de relieve las flagrantes contradicciones entre lo que se dice y la pasmosa parquedad de los medios que se destinan y la muy restrictiva legislación, lo que, *de facto*, vino a frustrar muchas iniciativas y muchos esfuerzos realizados hasta entonces.

El año 1997, en marzo, se celebró el Primer Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares auspiciado por el MEC; se trata de un acontecimiento importante porque reunió en un mismo foro a bibliotecarios, docentes y miembros de la administración educativa y cultural que pudieron debatir durante tres días las cuestiones más relevantes que afectan a las bibliotecas escolares. Las conclusiones que allí se obtuvieron (retomadas después en el Encuentro de Cataluña y más recientemente en el Primer Congreso Nacional de Bibliotecas Escolares, celebrado en Salamanca en Octubre de 2006) dibujan un marco general válido para todos aquellos interesados tanto en profundizar en el modelo que necesitamos como en dar un verdadero paso adelante en la calidad de la enseñanza. Un coordinador con una dedicación del 50% de su jornada, un Equipo de Apoyo con horas lectivas y complementarias, un amplio horario de apertura (el lectivo más al menos tres horas) y una programación propia incluida en la general del centro es, en líneas generales, lo sustancial de lo propuesto en 1997.

El reto lanzado en este Encuentro Nacional fue tímidamente recogido por el MEC poniendo en marcha un Plan de Bibliotecas Escolares restringido –afectó a 63 centros durante el curso 97/98 y a otros 191 el curso siguiente– que debemos valorar positivamente, pero que fue totalmente olvidado en los procesos de transferencia de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas, de modo que quedó desmantelado y, por consiguiente, los centros que construyeron sus bibliotecas a su amparo quedaron sin cobertura legal y desamparados ante unas nuevas administraciones educativas desbordadas por los graves problemas de gestión y los escasos recursos que se les facilitaron. Los programas que tiempo después han tratado de poner en marcha algunas Comunidades o provincias no han logrado abordar las cuestiones esenciales (infraestructuras, dotaciones, recursos humanos, programaciones ambiciosas), limitándose a repetir una y otra vez cursos de formación o escorándose hacia proyectos que, más que de bibliotecas, son de nuevas tecnologías o de fomento de la lectura.

Todo ello nos lleva a no perder de vista un dato fundamental de la realidad actual: que el incremento del interés por el tema no se corresponde con una mayor sensibilidad por parte de la sociedad y de la administración para, respectivamente, pedir y facilitar su materialización en las escuelas, ni con los esfuerzos desplegados por la generalidad de los docentes, todavía muy alejados por su formación y su práctica profesional de estas preocupaciones. Por el contrario, las experiencias de los últimos años no nos ayudan a ser optimistas: son permanentes los frenos de la administración educativa a unos proyectos que necesariamente tienen repercusiones presupuestarias y organizativas y que además presuponen un replanteamiento de los recursos humanos disponibles en los centros; este mismo factor crea reticencias en los claustros y equipos directivos y contribuye a aislar y a debilitar la acción de los docentes comprometidos en la tarea de construir la biblioteca escolar.

2. El marco teórico general: Educación, escuela y biblioteca

2.1. Planteamientos generales

Hoy es posible distinguir varios modelos de biblioteca escolar, varios conceptos diferentes que tienen planteamientos teóricos y resultados prácticos muy distintos, como diferentes son sus repercusiones curriculares, culturales y sociales; y es que el modelo que se propugna no es independiente de la concepción que sobre la educación, la escuela y la cultura posean sus autores; concepción que se convierte en el marco teórico que permite comprender, valorar y hacer explícitas las implicaciones socioculturales y pedagógicas que cada uno presenta, contribuyendo con ello a la claridad y a la profundidad en un debate que no es, por más que algunos se empeñen, meramente técnico.

Es frecuente, desde hace ya bastantes años, encontrar en las revistas especializadas y en las reuniones organizadas por bibliotecarios y enseñantes proclamas solemnes dedicadas a glosar la necesidad de potenciar las bibliotecas escolares. La verdad es que gran parte de estas manifestaciones muestra un escaso conocimiento de la naturaleza y funciones de la educación y de los centros de enseñanza en particular, y también una cierta descontextualización de los argumentos, como si la escuela fuera un ente abstracto que funcionara al margen de la realidad social.

Por ello, la mayor parte de los debates sobre el currículo y la biblioteca escolar y sobre el conjunto de las decisiones relevantes que deben tomarse para su articulación en las escuelas soslayan falsamente las opciones de valor que siempre subyacen; y es así como tanto la administración educativa como los equipos de dirección escolares y una gran parte del profesorado y de los bibliotecarios fundamentan, sin argumentar, sus opciones políticas –sobre la educación– y profesionales en una pretendida racionalidad tecnológica que, dentro de los límites que marcan los recursos disponibles, se justificaría tanto por su pretendida eficacia como por el aparente consenso que suscita –al presentarse como objetiva, neutral y aséptica en relación a los valores sociales en pugna.

Velado, pues, el debate sobre los principios éticos, sobre las finalidades últimas de la educación, la administración y una gran parte del profesorado y de los expertos querrían reducir los problemas que se suscitan en la enseñanza a un debate meramente técnico, de oportunidad y de gestión racional de recursos. Y es en este marco de ocultación sistemática de los valores –ideologías– que se defienden donde se encuadran la mayoría de los debates sobre la necesidad de las bibliotecas escolares en nuestro sistema educativo: por ello se centran en cuestiones técnicas y organizativas sin plantearse otras implicaciones que necesariamente tienen aunque se quieran ignorar.

Y es justamente en este terreno de las opciones éticas y profesionales, en la clarificación del para qué, donde se debe situar el debate, pues parece bastante evidente que el concepto de biblioteca escolar que más o menos implícitamente poseen los individuos y colectivos concernidos por el tema no es independiente de la concepción que tienen de la sociedad, de la cultura y de la educación escolar y, en especial, de sus ideas vinculadas a la sociedad futura a que aspiran –*todo proyecto educativo es, en realidad, un proyecto de sociedad futura*. Se puede decir, por tanto, que el concepto de biblioteca escolar sólo cobra sentido profundo en el marco de un proyecto social más amplio que, en el ámbito de la responsabilidad profesional, se plasma en un proyecto educativo y curricular al que debe contribuir a precisar porque comparte unas mismas reflexiones sobre la institución escolar.

2.2. Naturaleza y funciones de la educación y de la escuela

Frente a los postulados idealistas que ven en la escuela una institución transmisora de saberes y de valores universales y al servicio de la igualdad social, en sociedades donde las desigualdades sociales son endémicas por estructurales, la pedagogía crítica y la sociología de la educación han hecho aportaciones y clarificaciones importantes que conviene no desconocer (especialmente recomendables resultan las lecturas de LERENA, 1983 y 1986 y FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985).

A grandes rasgos, las más habituales consideraciones sobre la escuela y su papel social se han referido a dos grandes tipos de razones: unas relacionadas con sus funciones socializadoras e integradoras (inculcación de valores cívicos) y otras relativas a su función como instancia preparadora de fuerza laboral con distintos tipos de cualificación. Según se ponga el acento en una u otra, los discursos ideológicos sobre la escuela tienden a hacerse, en el primer caso, más «humanistas», y en el segundo más «tecnicistas», pero en ambos casos se vela, con la retórica de los valores intrínsecos del saber o de la eficacia económica, la faceta reproductora de las desigualdades sociales en la escuela. Frente a ello, la sociología crítica de la educación ha puesto de relieve la importancia de la escuela como aparato ideológico e institución reproductora a través de diversas formas de «violencia simbólica» y de control social.

Probablemente fue DURKHEIM (1998:49 y ss.) el primero en insistir sobre el papel socializador de la escuela y su consideración como una institución transmisora a las nuevas generaciones de las normas, principios y valores de la sociedad; normas, principios y valores que, pese a que se presentan como universales, son en realidad la expresión condensada de la visión del mundo y de los intereses de los grupos dominantes (BOURDIEU, 1997). De este modo la escuela puede ser considerada, como han puesto de relieve numerosos estudios, como una instancia fundamental en la reproducción de las relaciones sociales existentes.

Por otro lado la escuela, de entre el amplísimo abanico disponible de posibilidades, prima unos saberes sobre otros e impone unos patrones culturales y una manera de «razonar» que regulariza las percepciones y experiencias de los individuos y determinan su acción; en expresión de Pierre BOURDIEU (1997:139-158), la escuela contribuye decisivamente a la inculcación del *habitus* de subordinado para que determinados grupos sociales actúen efectivamente como subordinados. Tal imposición, como es obvio, no se realiza por medio de la coacción directa sino mediante sistemas «invisibles» de violencia simbólica y mediante la intervención en los sistemas simbólicos con los que se supone que las personas actúan, interpretan y organizan el mundo (POPKEWITZ, 1994). Pero, como es sabido, este universo simbólico no es el mismo en todos los grupos sociales, de modo que al primar en la escuela unos sistemas de signos y de significados sobre otros, se produce un desfase de oportunidades entre sujetos procedentes de medios socioculturales diferentes. Y puesto que las claves simbólicas de comprensión del mundo que la escuela transmite son las pertenecientes a las clases medias y altas, los individuos procedentes de estos ámbitos tienen mucha más facilidad para entender y aceptar la «cultura escolar» y obtener, de esta manera, el capital cultural, los títulos y sanciones sociales necesarias para mantener su estatus social.

De modo que, como los profesores experimentados saben perfectamente, el significado y la rentabilidad de la escolarización de los jóvenes varía con su origen o extracción social y herencia sociocultural; y esto no sólo en función de la diversidad de establecimientos escolares –centros de élite, escuelas rurales medio abandonadas, centros de las periferias urbanas masificados, sin medios y con un elevado porcentaje de profesores itinerantes...–, pues, como afirma VARELA (1990:221).

una misma institución escolar adquiere significaciones distintas para los niños que las frecuentan con diferente capital cultural y económico, con diferentes formas de socialización familiar, con diferentes expectativas de futuro, con diferentes intereses y preocupaciones ligadas a formas de socialización 'extraescolares', a diferentes estilos de vida.

Por tanto, y aunque las cosas podrían ser de otro modo –y no han sido ni serán siempre iguales– la escuela no funciona siempre como un instrumento democrático al servicio de la igualdad de los ciudadanos; y puesto que la socialización escolar favorece a unos y penaliza a otros, contribuye a crear identidades sociales marcadas por el éxito a la vez que consigue que quienes fracasan asuman su relegación social como producto exclusivo de un fracaso personal.

2.3. La escuela como «espacio de la posibilidad»

Pero importa mucho señalar que, frente a las teorías cerradas de la reproducción, que dibujan un panorama del que no parece haber escapatoria, muchos bibliotecarios, docentes e intelectuales han apostado por abrir vías de acción posibles, por

convertir sus bibliotecas y centros culturales en «espacios de la posibilidad» para combatir la exclusión, que es justamente la vía de encuentro con los intelectuales y profesionales críticos que trabajan en otros sectores de la cultura y particularmente en la enseñanza.

Pues, en efecto, esas teorías ignoran que los mecanismos de la reproducción, aunque sin duda eficaces, distan mucho de ser perfectos dada la constante impugnación y pérdida de legitimación que sufren los poderes constituidos. Ni la sociedad ni la escuela son realidades estáticas, sino dinámicas, esencialmente cambiantes; y sobre la dirección que tomen los cambios los ciudadanos tenemos la posibilidad y la responsabilidad de influir.

Por ello mismo es necesario puntualizar y matizar muchos de los razonamientos basados en una consideración de la escuela como un mero aparato reproductor del sistema social. Así, muchos expertos, entre otros Giroux, han puesto de relieve algunos de los errores que estas teorías presentaban, especialmente su incapacidad para trascender el lenguaje de la crítica, de modo que las críticas radicales rara vez han considerado formas alternativas de organizar la escuela, el currículo y las relaciones sociales que se producen en el aula, cuando, precisamente, la tarea fundamental de la pedagogía crítica es alentar proyectos que, vinculados a otros más generales sobre la sociedad democrática, procuren el cambio escolar; cambio que debe articularse a partir de la prioridad de la ética y de la justicia social sobre la lógica del mercado y el lenguaje del individualismo exagerado (GIROUX, 1999:61). Precisamente, la evidencia de vivir en un mundo injusto, que relega a numerosos ciudadanos a la marginalidad, debe obligar a pensar la escuela en términos que promuevan la supresión o disminución de los efectos de la desigualdad (PÉREZ GÓMEZ, 1993).

Por lo tanto, y **resumiendo**, frente a concepciones que, tras una cortina de argumentos idealistas, refuerzan en realidad la faceta reproductora de las desigualdades sociales, o frente a concepciones mecanicistas que no ven en la escuela más que un aparato duplicativo de la sociedad al servicio de las clases dominantes, aquí defendemos una idea de la escuela como un espacio de la posibilidad, como algo que funciona de manera simultánea *reproduciendo y transformando la sociedad* (KEMMIS, 1988:153). Nos adherimos con ello a lo que podemos llamar la perspectiva crítica de la cultura y de la educación, cuyos puntos clave tienen que ver con la concepción del pensamiento crítico como *la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta* (GIROUX, 1990:108); con una concepción de la cultura, y de los saberes sociales en particular, como un instrumento muy potente de emancipación individual y colectiva.

En coherencia con estos presupuestos es obligado concluir diciendo que las decisiones *fuertes* que afectan a nuestra manera de entender el desarrollo curricular y a

nuestro modelo de biblioteca escolar deberán apoyarse fundamentalmente en el resultado de confrontar nuestra realidad actual con nuestras metas de transformación social y de socialización crítica del alumnado, y no exclusivamente en criterios técnicos o de eficacia que, si bien son importantes, juegan su papel en un momento posterior.

3. Fuentes y elementos para la elaboración de un concepto y de un modelo pertinentes de biblioteca escolar

3.1. Planteamientos generales

La construcción de un modelo teórico no puede realizarse considerando exclusivamente, como suele ser habitual, las exigencias actuales de una moderna biblioteca (entendida ya como centro de recursos multimedia) porque el modelo de biblioteca pública del que se parte no es trasladable a una realidad que, como la escolar, tiene que cumplir unas funciones esencialmente distintas; ello no significa que las aportaciones de la biblioteconomía no deban ser tenidas en cuenta, sino que no pueden ser en absoluto las únicas fuentes, y ni siquiera las principales, a la hora de definir el modelo.

En efecto, si aceptamos el actual concepto de currículo escolar tendremos que convenir que el modelo de una biblioteca escolar plenamente integrada en los proyectos educativo y curricular de los centros no puede ser deductivamente elaborado a partir de las aportaciones únicas de la biblioteconomía; sus fuentes, como las del currículo, han de ser primordialmente pedagógicas y sociológicas, de modo que la reflexión sobre la biblioteca escolar debe orientarse hacia cómo es deseable que contribuya, en las condiciones actuales de la sociedad y del sistema educativo español, a dar respuesta a las preguntas esenciales del para qué, qué y cómo enseñar y diseñar experiencias de aprendizaje en nuestras escuelas e institutos. La biblioteconomía puede establecer el «*suelo*», pero no el «*techo*», por así decir, de las bibliotecas escolares. Dicho de otro modo, los conocimientos bibliotecarios se muestran como imprescindibles en la organización y tratamiento técnico de los fondos, en las técnicas de difusión y de animación a la lectura, en la concepción y diseño de los espacios y otras cuestiones igualmente importantes; pero ello resulta claramente insuficiente para definir el modelo de la biblioteca escolar que necesitamos.

3.2. Elementos esenciales para la reflexión

Esta argumentación obliga a fundamentar las decisiones básicas en reflexiones que tienen que ver esencialmente con:

- A) Los elementos predominantes en el perfil sociocultural de nuestro alumnado definidos por factores como:

- Las pautas de consumo cultural acrítico y de ocio alienante de la juventud como resultado de una ausencia de capacidad de defensa frente a la oferta unidireccional y hegemónica de productos de ínfima calidad, catapultados al mercado por una sociedad de consumo que los presenta como necesarios para la realización personal y la obtención de la felicidad cuando, en realidad, sirven para velar los verdaderos problemas de la vida cotidiana que impiden la satisfacción de las necesidades de los individuos.
 - La existencia o inexistencia de equipamientos culturales adecuados de carácter familiar, tanto en lo relativo a libros de consulta o de lectura y fuentes de información como al capital escolar y cultural acumulado por sus miembros.
 - La existencia o no de condiciones materiales adecuadas para el estudio y el trabajo intelectual en el entorno familiar, incluyendo cuestiones tan básicas como la disponibilidad de una habitación, de calefacción, luminosidad, silencio...
- B) Los elementos relacionados con la «infraestructura cultural» socialmente disponible, para constatar su debilidad y raquitismo en nuestro país y, más en concreto, la incapacidad de las bibliotecas públicas para atender las necesidades que se derivan de la escolarización de los jóvenes, objetivo que no les es propio y que en la actualidad se ven obligadas a tratar de atender. En sentido contrario, habrá que tener en cuenta el importante papel de apoyo que algunas bibliotecas públicas pueden jugar en la fase inicial de construcción de las bibliotecas escolares en tanto que depositarias de experiencias, conocimientos, métodos y procedimientos para dispensar una oferta cultural de calidad al segmento de población juvenil escolarizada.
- C) Los elementos relacionados con las exigencias de una sociedad moderna, tecnológicamente avanzada, plural, diversa y plenamente democrática y en la que, sin embargo, se mantienen graves desigualdades sociales generadoras de marginación y una evidente carencia de igualdad de oportunidades para el acceso al disfrute de la cultura, al conocimiento y a la información, y, por tanto, a la participación en la toma de decisiones sobre los asuntos colectivos.
- D) Los elementos derivados del modelo educativo, escolar y curricular sustentados en unos principios éticos que se pretende cimenten la convivencia social futura.

El análisis de estas fuentes sociales, que conectan el mundo de la educación con la sociedad en la que se desarrolla, curriculares y biblioteconómicas debe suministrar suficientes elementos para reflexionar sobre la biblioteca escolar como instrumento y lugar idóneo para impulsar, mediante la prestación de servicios adecuados, los aspectos más puramente cualitativos de la educación.

3.3. Fuentes socioeconómicas y culturales

No resulta fácil trazar una panorámica coherente y satisfactoria de la realidad sociocultural española pues la complejidad, variedad y naturaleza diversa de las cuestiones que se deben abordar dificulta notablemente su aprehensión y, todavía más, la elaboración de una breve síntesis que sea adecuada a nuestros objetivos sin abrumar al lector con montañas de datos. Y sin embargo la fuente sociocultural resulta desde nuestra perspectiva absolutamente fundamental en el debate sobre el modelo de educación y de biblioteca escolar deseable pues, juntamente con las fuentes pedagógicas y curriculares, son las que deben suministrar los argumentos sobre los que basar las grandes finalidades de nuestros proyectos educativos, proyectos que no consideramos aisladamente sino incardinados en otros de mayor amplitud y de carácter cívico, que tienen como meta la mejora y transformación de nuestras sociedades hacia un horizonte de mayor igualdad, justicia y solidaridad. Pues en ningún caso puede obviarse que todo proyecto educativo es, en realidad, un proyecto de sociedad futura.

Tras la apariencia idílica que la visión dominante suele suministrar sobre nuestra sociedad, se esconde una realidad muy diferente caracterizada por la continua reproducción de las situaciones generadoras de desigualdad, discriminación y marginalidad, de modo que estamos muy lejos de vivir en el mejor de los mundos posibles. El sistema educativo es uno de los instrumentos principales que, en su complejidad y contradicciones en cuanto a las funciones sociales que desempeña, puede y debe contribuir a hacer una sociedad más justa y solidaria y menos desigual, metas que constituyen las grandes finalidades de la pedagogía en las democracias, y que por ello mismo deben ser debatidas y abordadas en primer lugar. Por otro lado, los datos básicos de la situación socioeconómica y cultural española en relación a la realidad existente en los países de nuestro entorno, deben suministrar ideas y argumentos para construir una estrategia en las propuestas educativas más acorde con nuestra realidad y necesidades que mimética respecto a los demás países europeos. Además, la existencia de notables diferencias y desigualdades entre las diversas comunidades autónomas españolas invitaría a realizar en cada caso un mayor énfasis en algunos de los instrumentos que desde la escuela podrían ayudar a la corrección de las mismas. Y todo ello porque, como ya hemos indicado, la realidad económica, social y cultural de la población tiene repercusiones directas en las posibilidades de aprendizaje y en el éxito escolar.

Pues bien, como puede comprobarse recurriendo a los datos estadísticos de la UE o de la OCDE y a los más recientes estudios comparativos (NAVARRO, 2005), nuestro país se sitúa por debajo de la media de la UE 15 en lo referente a la renta *per capita*, va en el furgón de cola en lo que respecta a gastos sociales, pertenecemos al grupo más rezagado en lo que respecta al gasto en I+D, estamos a la cabeza de la precariedad laboral, que afecta al 30% de los trabajadores, y en consonancia con

todo ello, el último informe FOESSA habla de 8,5 millones de personas en condiciones de pobreza relativa en España: el 20% de nuestra población es pobre (frente al 16% de media en la UE).

España, en fin, pertenece al grupo de países con mayor desigualdad de la UE. Por consiguiente, a nadie podrá sorprender que nuestro gasto público en educación signifique en 2004 el 4,3% del PIB cuando la media de la OCDE es del 5,5%, a la vez que Francia dedica a gasto educativo el 5,9%, Suecia el 7,5% y Dinamarca el 8,3%.

Los resultados en la población de esta política, sostenida en el tiempo a pesar de los avances experimentados (y de retrocesos puntuales) son demoledores. España sigue siendo de los países con mayor proporción de población entre 25 y 64 años carente de las habilidades y conocimientos propios de la educación secundaria; en la cohorte de entre 20 y 24 años tienen estudios medios (secundaria no obligatoria) el 62,5% de los españoles, frente al 76,4% de la UE 25 (estamos tan solo por encima de Malta y Portugal). En el año 2004 del total de la población española (todas las edades) tan solo el 58,6% tenía estudios de Primaria, ESO o equivalentes. Así, el capital cultural familiar disponible es verdaderamente bajo, lo que limita seriamente las posibilidades de los alumnos actuales de recibir ayuda directa y eficaz en ese ámbito familiar para superar los déficits escolares.

Como colofón, se puede añadir, ya sin sorpresas, que la tasa española de fracaso escolar en Secundaria es del 30% cuando en la OCDE se sitúa en el 12% de media; y por último, puede ser significativo saber que el 72% de los hijos de los obreros deja de estudiar tras la ESO. Todos estos datos muestran hasta qué punto tenemos ya el futuro hipotecado y cuán urgente es intervenir desde los poderes públicos y desde la sociedad para mejorarlos.

Esta tupida red de desigualdades visible en nuestra sociedad y que no afecta a todos de la misma manera, debería tener una relevancia especial a la hora de planificar las políticas sociales y, dentro de ellas, las políticas educativas, en las que la opción por una verdadera igualdad de oportunidades para todos debería ser también el horizonte ético de cualquier actuación profesional.

Esta fuerte descompensación tiene, además, un carácter estructurante de consecuencias muy negativas para una parte importante de los niños y jóvenes españoles, ya que está ampliamente demostrado que la adaptación al medio escolar y la obtención de sus ventajas es directamente dependiente del nivel sociocultural de procedencia.

Todo ello viene a poner de relieve que una tarea esencial de la escuela democrática ha de ser prestar a todos los alumnos la ayuda y los servicios que solo una minoría puede recibir de su medio familiar y social de procedencia. Esta es la conclusión que estimamos fundamental a la hora de debatir y plantear el modelo educativo de biblioteca escolar para nuestras escuelas e institutos, lo que se plasmaría, en nuestra

opinión, en la defensa de unos **servicios universales de calidad** para impulsar el éxito escolar, el fomento de la lectura y la integración sociocultural, como un amplio servicio de ayuda al estudio y al desarrollo de las tareas escolares fuera del horario lectivo para todos aquellos alumnos que lo deseen y necesiten, especialmente aquellos que no pueden recibir esos apoyos en sus casas.

Y como mínimo, se debe extraer la conclusión de que si la situación educativa, socioeconómica y sociocultural de los españoles es netamente diferente a la que disfrutaban alemanes, franceses o ingleses, nuestro modelo de biblioteca escolar, entendida como un elemento esencial en la corrección de las desigualdades, no debería ser una mera copia del suyo.

El panorama que acabamos de trazar debe ser completado y matizado muy brevemente, a partir de los datos que nos ofrecen otros estudios relevantes para nuestro propósito, y especialmente los relativos a los hábitos de ocio y consumo cultural. Diversos estudios realizados desde finales de la década de los ochenta nos permiten trazar una panorámica de su evolución en España para afirmar que, en sus datos básicos, el estancamiento en niveles relativos muy bajos es la nota fundamental de la vida cultural de la sociedad española. Y la realidad es que los datos absolutos disponibles de la última década no invitan al optimismo, y ello a pesar de que según parece a la altura de 2006 el Ministerio de Cultura cree que el 58% de los españoles entran en la categoría de lectores.

Estos datos, desoladores ya de por sí, todavía pueden dibujar una imagen peor si tenemos en cuenta las aportaciones de la sociología sobre los modos, usos, contenidos y repercusiones de la lectura, ya que es insostenible el mito de que *cualquier lectura* contribuye al desarrollo de la racionalidad y del espíritu crítico o a una mejor comprensión del mundo, como ha puesto de relieve Ignacio GÓMEZ SOTO (1999). Y ello sin contar con que no disponemos de datos sobre las habilidades y usos de la escritura, a la que permanece ajena, salvo para las cuestiones puramente prácticas (como cuestiones administrativas etc.) la inmensa mayoría de la población. Como puede suponerse, este abandono de las prácticas de lectoescritura en nuestras alfabetizadas sociedades tiene fundamentales repercusiones que interesa tener en cuenta a la hora de proponer modelos de bibliotecas escolares y otros servicios de apoyo y de desarrollo cultural.

4. Concepto de biblioteca escolar

4.1. Biblioteca escolar y currículo: Algunas precisiones

El hecho de que hoy siga siendo necesario en nuestro país debatir y precisar el para qué de las bibliotecas escolares en paralelo al para qué, el qué y el cómo enseñar en

nuestras escuelas crea la oportunidad –pero sólo la oportunidad– de una plena integración, en el sentido fuerte del término, de las bibliotecas escolares en los proyectos educativos y curriculares. Consideramos, por tanto, que la tan a menudo ambiguamente descrita integración de la biblioteca escolar en el currículo consiste en dilucidar de qué manera contribuye a dar respuesta teórica y práctica a las preguntas básicas que todo proyecto curricular debe responder y no en la mera consideración de la biblioteca como un equipamiento más o, mucho menos, como un simple contenido a aprender por los alumnos.

Dicho de otro modo: si hasta ahora las propuestas sobre el papel de las bibliotecas escolares se han situado en el nivel de la programación, es decir, en el de la ejecución de un plan previamente diseñado, nosotros consideramos que el debate se debe situar en el nivel de la definición del plan, de la toma de decisiones del Proyecto Educativo que preside cualquier programación. La consecuencia fundamental de este cambio de ubicación es que la biblioteca escolar deja así de ser considerada como una mera herramienta de uso limitado, al servicio exclusivo de la didáctica especial –cuando no perfectamente prescindible, ante el predominio todavía hoy de la lección magistral y el libro de texto– para convertirse en un objeto de reflexión, en un núcleo generador de ideas y de acciones de cambio en el seno de una escuela que se quiere renovada para atender de forma consecuente las necesidades y demandas de nuestras sociedades.

Nos parece, además, que esta es la única forma de poder llegar a definir un concepto pertinente y adecuado a nuestro país de biblioteca escolar, alejado de los estereotipos al uso y del puro mimetismo respecto de la biblioteca pública –de la que se debe diferenciar claramente– o de la mera emulación de modelos desarrollados en sociedades que presentan características socioeconómicas y tradiciones políticas y culturales muy diferentes a las nuestras.

No todas las concepciones del currículo precisan para su desarrollo de las mismas herramientas. Allí donde se mantengan los métodos tradicionales de enseñanza las bibliotecas escolares son perfectamente prescindibles. La integración de la biblioteca escolar es sólo posible allí donde haya (aunque sea por parte de un grupo reducido de profesores) una concepción del currículo alejada del libro de texto y de la clase magistral como recursos únicos o básicos.

Si estos son los cimientos sobre los que debe asentarse la reflexión, que ha de ser conjunta, sobre el concepto, el modelo y las funciones de la biblioteca escolar, la propuesta concreta del papel que deben jugar en cada uno de nuestros centros ha de proceder, en cada caso, de la traducción a nivel pedagógico de las conclusiones que puedan extraerse de las fuentes que todo proyecto educativo privilegia para tomar sus decisiones principales, y a las que ya nos hemos referido con anterioridad.

4.2. Hacia la elaboración de un concepto funcional de biblioteca escolar

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) 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 sectores de las administraciones educativas.

Para tratar de definir el concepto con nitidez a partir de todo el conjunto de las reflexiones precedentes, debemos comenzar, pues, reafirmando que la biblioteca escolar es *escuela*, y por tanto tiene como objetivo esencial contribuir al logro de las tres grandes finalidades que las sociedades democráticas asignan a la escuela: transmitir los conocimientos que se consideran fundamentales, extender la cultura entendida en sentido muy amplio y abierto, y corregir las desigualdades de origen y adquiridas que presenta el alumnado. Para ello la biblioteca escolar, tal y como aquí se concibe, aporta unos medios y unas posibilidades muy potentes y diferentes a las aportaciones de los demás instrumentos con que cuenta la escuela (las aulas, los Departamentos, Orientación...).

La biblioteca escolar es escuela; por eso, como dice la UNESCO, su primera gran función es apoyar el desarrollo del currículo, es decir, **facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje**. En este fundamental apartado, la biblioteca dispone

de unos recursos, espacios y materiales que permiten a los profesores renovar sus métodos de enseñanza, yendo más allá de la lección magistral y del libro de texto. Naturalmente, esto exige que nuestras bibliotecas reúnan las condiciones que también la UNESCO señala: amplios espacios, fondos actualizados y suficientes en soportes diversos, ordenadores, Internet, responsables con dedicación suficiente...

Pero además, habitualmente, los alumnos, al terminar sus clases, deben realizar una serie de trabajos, de *deberes* y, por supuesto, estudiar. Tareas que se realizan en casa y en las que, como sabemos, muchos chicos y chicas encuentran dificultades y pocas posibilidades de apoyo en su familia. En este terreno, las diferencias que se establecen entre los alumnos por razón del medio sociocultural de procedencia son enormes y ampliamente conocidas. Por eso, al margen y más allá de esas diferencias, creemos que la escuela debe apoyar a todos los alumnos que lo deseen en el momento de estudiar; para ello la biblioteca debe estar abierta un largo periodo de tiempo después de las clases, de modo que quien lo desee pueda acudir a ella, utilizar todo el material necesario y contar con el asesoramiento y apoyo que precise. Quien debe resolver y mejor resuelve las dudas de Matemáticas, Inglés o Sociales es un profesor de esa materia, y por eso nuestras bibliotecas deben contar con un servicio de Apoyo al Estudio atendido por un equipo multidisciplinar de profesores que rote a lo largo de la semana en un horario convenido. Que nuestros alumnos puedan, si lo desean, trabajar y estudiar en una biblioteca bien dotada con todos los recursos necesarios y contar, si lo necesitan, con el apoyo individual de profesores especialistas para resolver sus dudas o para ir más allá en sus conocimientos, es un elemento novedoso y muy relevante en la calidad del servicio educativo para las familias y para el alumnado de enseñanza secundaria y de los últimos tramos de la Primaria.

Puesto que no es lo mismo aprender que no aprender, aprobar o suspender, dada la diferente incidencia personal y social que conlleva, y puesto que el *núcleo duro* de la escuela es justamente éste, se entenderá fácilmente la trascendencia que tiene contar con una buena biblioteca que apoye el trabajo y el estudio de todo el alumnado que lo desee. El Equipo Multidisciplinar de apoyo al estudio es un elemento esencial en las bibliotecas escolares desde el último tramo de la Enseñanza Primaria porque contribuye de forma significativa a mejorar la calidad de la enseñanza, contribuye a afrontar el fracaso escolar, permite profundizar e ir más allá a quienes puedan o quieran y es un elemento esencial en la igualdad de oportunidades ya que, sencillamente, pone a disposición de todos aquellas ayudas para el éxito escolar de que ya disponen algunos.

En cuanto a la tarea de **extensión cultural**, lo más relevante es conectar la escuela con la sociedad y hacer visibles en el marco educativo los problemas, debates y análisis de las cuestiones esenciales que nos afectan como ciudadanos. Cuestiones tan importantes como la guerra, el terrorismo, el paro juvenil, la vivienda, la conser-

vacación del medio, la injusticia o el hambre en el mundo y tantos otros tienen una potencialidad educativa primordial cuando se pretende formar ciudadanos cultos y conscientes, y la biblioteca, en tanto que centro de información y centro cultural, es el espacio idóneo para posibilitar esta esencial tarea educativa. Tarea que se realiza potenciando la palabra, fomentando la lectura, animando a escribir... El Club de Amigos de la Biblioteca, en sus diversas secciones (Jóvenes Lectores, Escritores, Periodistas, Internautas...) es un instrumento esencial de socialización, de extensión cultural y de integración que además fomenta el desarrollo de actividades lúdicas casi siempre relacionadas con la lectoescritura. El fomento de la lectura, de la escritura, del uso de las nuevas tecnologías, del trabajo cooperativo etc. es esencial y complementario de la función de apoyo al estudio y al trabajo intelectual de las bibliotecas escolares.

La **corrección de las desigualdades** mediante una efectiva política de fomento de la igualdad de oportunidades es una de las funciones más importantes de las escuelas democráticas; por eso es fundamental ir más allá de las palabras y articular ideas, recursos y programaciones que realmente posibiliten a todos alcanzar el éxito escolar y la formación propia de ciudadanos cultos. Defendemos que el procedimiento más efectivo, democrático y adecuado en un país como el nuestro, novena potencia económica mundial, es el de universalizar apoyos que en estos momentos sólo son accesibles a un segmento del alumnado. Se trata de que todos por igual dispongan de los apoyos y ventajas de que ya disponen algunos; de que los alumnos cuyas familias no tienen una visión clara del valor de la educación y de los títulos académicos o simplemente no pueden comprar en el mercado los apoyos que sus hijos necesitarían, puedan acceder en la escuela a nuevas posibilidades. Se trata en lo posible de que la herencia sociocultural familiar no se erija como un obstáculo insalvable para muchos de nuestros chicos y chicas.

Naturalmente, no todas las familias ven la importancia que tienen los estudios para el futuro de sus hijos, y sabemos que las exigencias, apoyos y empeños familiares son o pueden ser decisivos en este campo; por eso podría ser necesario, en función del medio social en que se desenvuelve cada centro, que la escuela cuente, en el marco de programas especiales de discriminación positiva, de integración sociocultural, contra el absentismo o contra el fracaso escolar, con profesionales como los Trabajadores Sociales para llevar a cabo una tarea de mentalización, de mediación entre las familias y los programas que el centro educativo ofrece para la mejor educación de sus hijos. La biblioteca del IES Fray Luis de León de Salamanca tiene ya una experiencia de cinco años de colaboración con el Área de Trabajo Social de la Universidad, y podemos decir que nuestro Plan de Prevención es muy importante para la **integración sociocultural** de muchos chicos y chicas que, sin la biblioteca, pasan las tardes en las calles haciendo quién sabe qué. La tarea de los trabajadores sociales (en prácticas) desviando a estos chicos desde la calle a la biblioteca, integrándolos en el Club de Amigos, mediando con las familias y fomentando su partici-

pación en las actividades y servicios de la biblioteca, se revela como un elemento esencial en un proyecto educativo que, como el nuestro, hace énfasis en la justicia social y la igualdad de oportunidades.

Podemos terminar este apartado con una sintética definición del concepto de biblioteca escolar que encierra todo un programa de acción: un moderno centro de recursos y de información en el que se desarrolla un **proyecto pedagógico y social de gran alcance**, capaz de incrementar considerablemente la calidad de la enseñanza, de contribuir a combatir el fracaso escolar, atender la profundización, de extender la cultura, de fomentar la palabra, la lectoescritura, las actividades cooperativas, y de coadyuvar a la corrección de las desigualdades.

5. Análisis de los objetivos y de las funciones de la biblioteca escolar

5.1. Planteamientos generales: Los elementos estructurales básicos

Lejos de ser una colección de documentos organizada en un espacio con ciertos criterios y puesta a disposición de la comunidad educativa (*conteniente*), la biblioteca escolar es un **proyecto pedagógico y social** (*contenido*) que necesariamente se desarrolla en el marco de un centro de recursos materiales e intelectuales y que, ya que colabora activamente en dar respuesta a las grandes preguntas que se plantea el currículo escolar, debe contribuir en la misma medida al logro de los tres grandes objetivos que las sociedades democráticas asignan a la escuela: instruir (transmitir los conocimientos necesarios y convenientes), extender la cultura (entendida en un sentido muy amplio y abierto y en clave de opciones, posibilidades y valores) y corregir las desigualdades de origen (herencia cultural) y adquiridas que presenta el alumnado.

Para evitar las discusiones bizantinas, entiendo que las bibliotecas escolares, desde un punto de vista operativo, se definen correctamente por los específicos servicios pedagógicos, culturales y sociales que, en espacios y tiempos diferentes de los habituales del aula, presta a la comunidad educativa. Servicios que, naturalmente, en una sociedad democrática como la nuestra son susceptibles de ser entendidos y desarrollados de maneras muy diversas.

Pero la diversidad de puntos de vista, estilos y formas de trabajo deben partir de unas reflexiones comunes para los profesionales que podemos sintetizar en las siguientes:

- Pedagógicas: Las necesidades de la escuela en los momentos actuales y la comprensión de que la educación es el elemento clave de la integración social y del desarrollo personal, y un instrumento decisivo para la «emancipación» individual y colectiva.

- Sociológicas: Las características socioculturales y socioeconómicas de la población y el perfil de las familias y del alumnado de cada centro educativo concreto.
- Biblioteconómicas: Las exigencias que presentan los modernos servicios bibliotecarios, que en ningún sitio se pueden definir ya como una colección de libros sino como modernos centros de información y de recursos materiales e intelectuales orientados a finalidades específicas.
- Las recomendaciones internacionales y de los expertos.
- Las conclusiones del Encuentro Nacional de 1997 y de los Congresos y Jornadas celebrados en diversas Comunidades Autónomas, y especialmente las conclusiones del Congreso Nacional de 2006.
- La normativa actual existente en nuestro país (poca, dispersa, diversa y dedicada a aspectos periféricos de la cuestión) y la práctica existente en los países de nuestro entorno cultural.

Del conjunto de estas reflexiones tendría que surgir un acuerdo, a modo de denominador común, que una legislación básica debería recoger. Este denominador común tiene que contemplar **necesariamente** lo que he definido como *elementos estructurales básicos: espacios, tiempos y programaciones*.

Con el término **espacios** hacemos referencia al conjunto de infraestructuras y dotaciones materiales exigibles para poder hablar de una auténtica biblioteca en el sentido moderno del término, incluyendo, por tanto unas *dimensiones* mínimas (establecidas por las recomendaciones internacionales y en el Encuentro Nacional muy por encima de lo actualmente legislado) y una determinada *organización espacial* que permita desarrollar las diversas funciones fundamentales (control, información y préstamo, zona de audiovisuales y de nuevas tecnologías...); *amueblamiento*; la *colección*, o la dotación de *nuevas tecnologías*. En este apartado entraría también la necesidad de que la biblioteca disponga de un *presupuesto propio*, una consideración como Departamento en pie de igualdad con los demás y capacidad para organizar una *red* externa de apoyos y colaboración (con bibliotecas públicas, con la Universidad...).

Con el término **tiempos** hacemos referencia, por un lado, al *horario* de apertura y de atención a la comunidad educativa, que en cualquier caso ha de incluir la jornada lectiva y varias horas fuera de ella, de modo que quien lo desee pueda acudir voluntariamente a beneficiarse de los servicios; y por otro lado aludimos a las *dedicaciones* que será necesario reglamentar y garantizar para el *coordinador* del equipo (como mínimo el 50% de su tiempo lectivo y complementario en bibliotecas grandes con amplias programaciones), y para el *equipo multidisciplinar* de apoyo a la programación general de la biblioteca y al estudio (como mínimo dos-tres horas semanales; en los centros de secundaria parece imprescindible contemplar apoyo al menos en las materias clave –definidas por el nivel de fracaso escolar–, a saber, Lengua, Matemáticas, Física y Química e Inglés). Eventualmente, en función de las necesidades

y objetivos, contextos, tamaño o niveles educativos, serían necesarios bibliotecarios y auxiliares. Y no debería descartarse la presencia de otros profesionales, como los trabajadores sociales, en función de programaciones especiales en relación con la integración sociocultural y la prevención del absentismo, del fracaso escolar y de la exclusión social.

En cuanto a las *programaciones*, que son sin duda el elemento cardinal (el *para qué*) ya que todo lo demás es subordinado, deben contribuir de manera específica y eficaz a conseguir, por caminos diferentes a los habituales, los objetivos generales que la sociedad asigna a la escuela y los concretos que cada Centro plantea en su Proyecto Educativo. Las programaciones pueden ser muy diversas y hacer énfasis en cuestiones diferentes, según las necesidades, puntos de vista, capacidad y formación de los responsables, medios disponibles etc., pero en cualquier caso deberían poder contemplar:

- *Apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje* dirigidos a los profesores y los Departamentos, al binomio profesor-alumnos y a los alumnos. Estos apoyos van desde el mantenimiento de un fondo actualizado y disponible hasta la utilización de los espacios y recursos (salas, internet, ordenadores...) para la impartición programada de algunas clases. Es decir, se trata de impulsar procesos de enseñanza que vayan más allá de la lección y de la pizarra, lo que exige medios muy diferentes de los que habitualmente disponen nuestras aulas. En cuanto al alumnado, los apoyos que debe recibir se refieren en primer lugar al estudio, desarrollo de sus tareas y trabajos y preparación de exámenes; este apoyo es prestado por el equipo multidisciplinar en un horario convenido y siempre fuera del lectivo del alumno; y este apoyo debe extenderse al uso de las nuevas tecnologías, a la integración sociocultural etc.. Se trata de un *servicio universal* disponible para todos, personalizado (de uso individual y voluntario) y con vocación de **atender prioritariamente el fracaso escolar y la profundización**. Como es natural esta programación presentará claras diferencias por niveles educativos.
- *Extensión cultural*: En cuanto a la tarea de extensión cultural, como ya hemos puesto de relieve, lo más relevante es conectar la escuela con la sociedad, hacer visibles en el marco educativo los problemas, debates y análisis de las cuestiones esenciales que nos afectan como ciudadanos. Tarea que se realiza potenciando la palabra, fomentando la lectura, animando a escribir... El Club de Amigos de la Biblioteca, en sus diversas secciones es un instrumento esencial de socialización, de extensión cultural y de integración, y que además fomenta el desarrollo de actividades propias de la «cultura culta» y también lúdicas casi siempre relacionadas con la lectoescritura. Todo ello requiere una gran flexibilidad que sólo una estructura como la biblioteca, que funciona con tiempos, espacios y ritmos muy diferentes de los necesarios en el aula, puede abordar con la agilidad necesaria.

Por último es conveniente señalar, aunque sea evidente por lo hasta aquí dicho, que este centro de extensión cultural necesariamente ha de tener algún grado de apertura al entorno formado por la comunidad educativa, el barrio, la localidad, las instituciones...

- *Corrección de las desigualdades*: En todas las sociedades democráticas la escuela es concebida como una institución compensadora de las desigualdades que constantemente se producen y reproducen incluso en los sistemas de capitalismo avanzado. Ello implica desarrollar programas que realmente fomenten la igualdad de oportunidades en el medio escolar, a los que ya nos hemos referido anteriormente.
- *Propias de la biblioteca*: Tienen que ver con la formación de usuarios y la educación documental (transversal a todas las áreas del currículo, y por ello no abordadas por nadie en concreto), el fomento de la literariedad (lectura y escritura) y del buen uso de las nuevas tecnologías, de la integración sociocultural, de la sociabilidad... Y naturalmente, aunque no sea preciso especificarlas, en este apartado se incluyen las programaciones propias de cualquier biblioteca, tales como novedades, acceso al documento, servicios de sala, préstamo y orientación general etc.

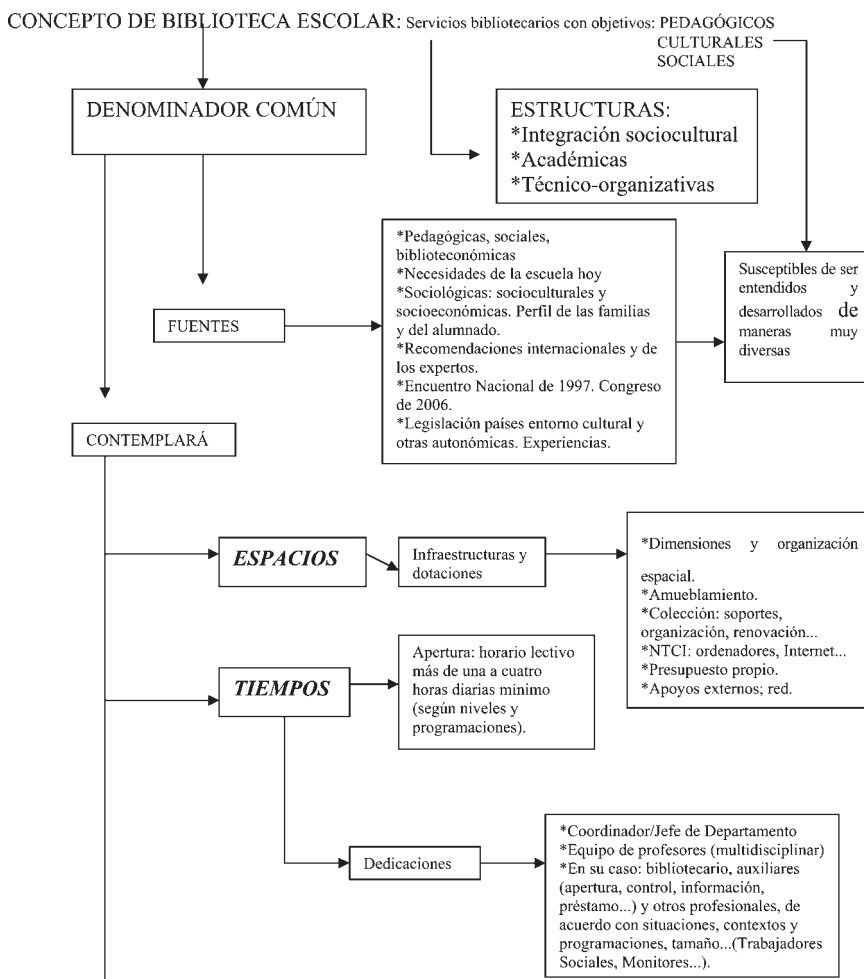
5.2. Algunas indicaciones sobre los diversos modelos

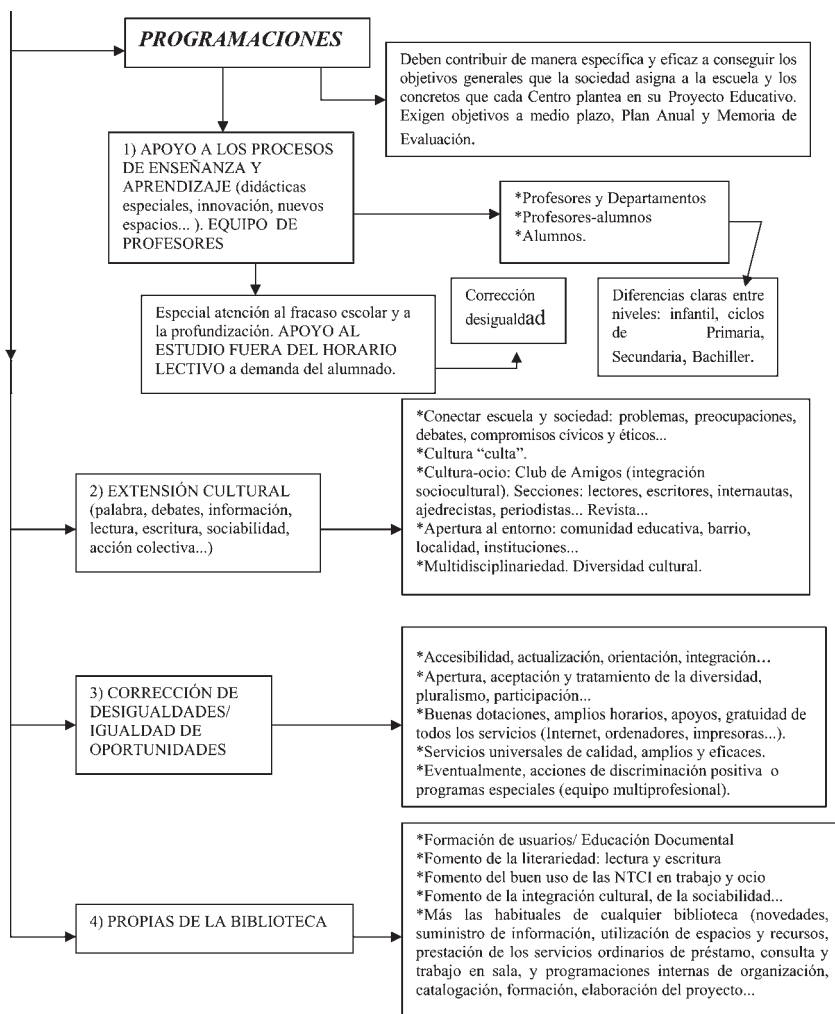
Pero las circunstancias, el medio sociocultural del alumnado, la formación y las opiniones de los profesores o los proyectos educativos no son, no pueden ser idénticos. Por ello, más allá de las clasificaciones propias de los investigadores y de los expertos (y que tienen un valor analítico fundamentalmente) los modelos surgen espontáneamente del énfasis mayor o menor que se haga en cada uno de los grandes apartados de las programaciones (los relativos al apoyo a las tareas de enseñanza y de aprendizaje, la extensión cultural, y a la corrección de las desigualdades), y por tanto en los servicios, funciones y actividades que se primen en cada Centro. Ello depende, por un lado, del contexto social de cada cual, y por otro de las decisiones profesionales plasmadas en los Proyectos Educativos; también influyen de forma evidente los puntos de vista, la formación y las opciones de quienes directamente trabajan en la Biblioteca.

Los modelos son, en realidad, modulaciones legítimas en función de lo que se ha dicho. Lo que interesa es que las normas que regulen las bibliotecas escolares recojan un denominador común que implique simultáneamente compromisos (de las administraciones, de los centros, de los profesores) y propuestas relativos a los tres elementos estructurales básicos que hemos sintetizado bajo las denominaciones de *espacios, tiempos y programaciones*. Ello permitirá garantizar la autonomía de los centros y de los equipos de trabajo y hacerla compatible con la existencia de una

música de fondo común que posibilita el análisis, la evaluación y la difusión de ideas y experiencias, el control de calidad exigible, la continuidad de proyectos, programas de formación etc.. A todas las bibliotecas escolares se les puede pedir en sus programaciones alguna atención a los tres grandes apartados aquí señalados (apoyo a los procesos de enseñanza/aprendizaje, extensión cultural, corrección de las desigualdades) y a las cuestiones más propiamente biblioteconómicas (incluyendo técnicas organizativas, formación de usuarios etc.), pero cada Comunidad Autónoma, cada Centro, cada Equipo de Trabajo decidirá sus opciones y las plasmará en su manera de modular las programaciones y en la insistencia con que aborde unos u otros aspectos.

Esquemáticamente, esta sería la propuesta de concepto, modelo y funciones de biblioteca escolar que hemos venido argumentando:





6. Una propuesta de estructura y de organización

Para el cumplimiento de sus objetivos y funciones la biblioteca escolar ha de dotarse de una estructura y de una organización interna que le permitan optimizar sus recursos y expandir sus posibilidades. De acuerdo con nuestra experiencia, cinco son las grandes áreas organizativas fundamentales, que pasamos a describir:

1.- *Área técnico-organizativa*: se encarga de cuestiones tales como selección, catalogación-clasificación, organización e informatización de los fondos, tratamiento técnico de los documentos etc. Se trata de unas actividades que requieren conocimientos técnicos y que en las bibliotecas escolares llevan adelante los profesores que se encargan de ellas.

Es evidente que no todas las bibliotecas escolares, por su volumen, horarios etc. necesitan un técnico bibliotecario o auxiliares, pero en otras con miles de volúmenes y centenares de nuevas adquisiciones cada curso, o con numerosos préstamos y horarios de apertura de mañana y tarde, de seis a ocho horas diarias, empiezan a resultar imprescindibles.

2.- *Área de dinamización*: presenta dos vertientes, la dinamización de los fondos y la formación de los usuarios. En el primer caso abarca acciones dirigidas a la difusión, la presentación de materiales, elaboración de guías de lectura, de recomendaciones, exposiciones etc., tareas que se realizan tanto dentro de la biblioteca como fuera de ella, por el centro, en tablones, expositores... Una parte importante de la dinamización de los fondos, de aquellos que contienen información sobre materias concretas, es tarea del equipo de profesores: qué se debe leer de Historia o de Geología, qué información está actualizada o presenta ventajas para cada lector concreto, cómo usar o contrastar esa información, son tareas que corresponden a la didáctica especial y que requieren el concurso de un especialista; la dinamización de los fondos de una biblioteca escolar requiere, pues, el trabajo en equipo de los profesores.

En cuanto a la formación de usuarios, se trata de un conjunto de actividades en las que las bibliotecas públicas han adquirido una gran experiencia que interesa conocer. Importa, pues, señalar que las bibliotecas escolares necesitan mantener vinculaciones estrechas con las bibliotecas públicas dado que éstas han acumulado un valioso acervo de experiencias, de ideas y de saber hacer que los docentes no podemos ignorar. Pero la formación de usuarios en su vertiente de técnicas de trabajo intelectual o de uso y reelaboración de información nos remite de nuevo al trabajo en equipo de los profesores.

3.- *Área de extensión cultural*: La moderna biblioteca escolar se concibe como un centro cultural al servicio de los objetivos de la escuela, que no son sólo curriculares, no son sólo instructivos, sino también formativos; atendemos así a una dimensión necesaria en la formación del alumnado. La biblioteca, como se ha dicho, es el lugar más adecuado para ello tanto por sus medios como por sus espacios, sus posibilidades y la experiencia acumulada. Se trata de desarrollar un conjunto de actividades permanentes o esporádicas abiertas a múltiples articulaciones y expresiones (conferencias, debates, lecturas públicas, exposiciones, elaboración de una revista, confección de la sección de biblioteca de la página web del centro...) que puede realizarse en colaboración con los departamentos, especialmente con el de actividades extraescolares. Un instrumento básico aquí es el Club de Amigos de la Biblioteca con sus diversas secciones: jóvenes lectores, jóvenes escritores, jóvenes periodistas, jóvenes internautas... abierto a todos, pero en el que sería muy interesante tratar de integrar especialmente al segmento del alumnado que tiene mayores dificultades para acceder a la cultura y al éxito escolar. Un número importante de alumnos que se

sienten muy poco atraídos por las actividades académicas habituales pueden entrar en contacto con la lectura, la escritura y otras manifestaciones culturales a través del Club.

4.- *Área académica*: Agrupa una serie de servicios del todo necesarios en una institución donde las actividades regladas y sus exigencias son esenciales, donde se evalúa y se clasifica a los alumnos con toda la trascendencia individual y social que esto conlleva.

Como ya se ha dicho, el elemento clave de esta área es el servicio de apoyo al estudio por la tarde, fuera del horario lectivo de los alumnos, atendido por un equipo multidisciplinar de profesores que rota, en un horario convenido, de lunes a viernes. De acuerdo con los datos disponibles sobre resultados académicos, este equipo debería poder atender, al menos, las cuatro asignaturas estratégicas que ya hemos mencionado: Lengua, Inglés, Matemáticas y Física y Química.

5.- *Área de nuevas tecnologías*: Como todo centro de formación, de información y de trabajo intelectual, la biblioteca escolar debe estar dotada de y promover el uso de las nuevas tecnologías. Los medios audiovisuales, los multimedia, los informáticos o internet son ya herramientas imprescindibles de trabajo con las que se deben familiarizar todos los alumnos; por ello este servicio tiene que ser universal (y gratuito, claro), y la insistencia en su uso tiene que ver también con el fomento de la igualdad de oportunidades para todos (como se sabe, en nuestra sociedad se han constatado grandes desigualdades en el acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación).

7. Bibliografía

BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

BREZMES, M. y CASTÁN G. (2002) «Trabajo interdisciplinar en la Biblioteca. A la búsqueda de un ‘espacio de la posibilidad’» *Educación y Biblioteca* 130: 22-30.

BREZMES, M. (2003) «Compensación de desigualdades y Trabajo Social en una biblioteca escolar. Balance de una experiencia de tres años», *11ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

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

CASTÁN, G. (2004) «Diez tesis para el debate sobre las bibliotecas escolares» *Educación y Biblioteca* 139: 44-55.

CORONAS, M. (2000) *La biblioteca escolar: un espacio para leer, escribir y aprender*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

DURKHEIM, E. (1998) *Educación y Sociología*. México, Ediciones Coyoacán.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985) *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*. Madrid, Akal.

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

GARCÍA GUERRERO, J., Dir. (2007) *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.

GIROUX, H. (1999) «Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio», en IMBERNON, F. (coord.), pp. 53-62.

GÓMEZ SOTO, I. (1999) *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores de la España actual*. Madrid, Endimión.

KEMMIS, S. (1988) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

LERENA, C. (1983) *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal.

LERENA, C. (1986) *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona, Ariel.

MARCHESI, A. y MIRET, I., Dir. (2005) *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez / Idea.

MILLÁN, J. A. (coord.) *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.

NAVARRO, V. (Dir. 2005) *La situación social en España*. Madrid, Fundación Largo Caballero.

PALACIOS, J. y MENÉNDEZ, S. (2003) «Padres y madres en casa y en la escuela» *Cuadernos de Pedagogía* 326 (julio): 30-33.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) «La función social y educativa de la escuela obligatoria» *Signos* 8-9:16-27.

POPKEWITZ, T.S. (1994) «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas» *Revista de Educación* 305: 103-137.

VARELA, J. (1990) «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa» *Revista de Educación* 292: 219-236.

<http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas>

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar>

<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/biblioteca>

<http://www.educastur.princast.es/recursos/biblioteca>

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/>

<http://ciefp-torrelavega.org/>

www.fundacionsr.es/bescolares

<http://pinakes.educarex.es><http://www.planlectura.es/>

http://www.bcn.es/imeb/bibes/esp/documentacio_down.htm

<http://www.rosasensat.org/biblioteca>