



# BIBLIOTECAS, “CULTURAS ESCOLARES” Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Antonio Viñao

**RESUMO – Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores.** O artigo, inicialmente, apresenta a distância existente entre os desejos, as propostas de inovação educacional e a realidade das instituições educativas, situando as bibliotecas escolares como centros de recursos e documentação no sistema educativo espanhol. De forma mais detalhada é apresentada a relação da biblioteca escolar com mudanças, possibilidades, obstáculos, resistências e estratégias implicadas nas culturas escolares das quais fazem parte os políticos e gestores da educação, as famílias e os professores. Por fim, o artigo traz reflexões sobre a formação do professor apontando a atenção que deve ser dada às novas alfabetizações e à cultura escrita, tendo em vista que o professor é elemento-chave para a concretização de inovações e mudanças nas culturas escolares.

**Palavras-chave:** bibliotecas escolares, cultura escolar, formação de professores.

**ABSTRACT – Libraries “school cultures” and teachers formation.** This paper initially describes the distance among ideals, proposals for educational innovation, and reality in educational institutions, situating school libraries as the center for resources and documentation in the spanish educational system. The relationship between the school library on one side and, on the other side, changes, possibilities, obstacles, resistance and strategies implied in school cultures from which politicians, educational managers, families, and teachers are a part of. The article also deals with teachers’ education and the need for a close attention to new alphabetizing processes and written culture, considering that teachers are the key elements for the implementation of innovation and changes in school cultures.

**Keywords:** school libraries, school culture, teachers’ education.

¿Están preparados<sup>1</sup> los profesores para incorporar a su quehacer profesional el uso de las bibliotecas escolares como centros de recursos y documentación? ¿Poseen la formación adecuada? ¿Facilita el contexto cultural y organizativo en el que llevan a cabo su tarea dicha formación y dicho uso? No resulta fácil, en principio, responder a estas preguntas. En primer lugar porque, tal y como han sido efectuadas, sugieren en buena parte una respuesta negativa. Tal y como están formuladas parecen dar por supuesto que el profesorado en general no está preparado (es decir, formado) para trabajar en y con las bibliotecas escolares.

Una primera respuesta, necesariamente superficial, a dichas preguntas mostraría que tanto el profesorado de enseñanza primaria como el de secundaria (y el de universidad, añadiría) carece, en efecto, de una formación inicial o posterior específica sobre la organización y uso de las bibliotecas escolares. Y que, aquellos profesores que poseen algún tipo de formación en este campo, la han adquirido como una necesidad derivada de su responsabilidad concreta en relación con la biblioteca escolar de su centro docente. Una responsabilidad derivada, a su vez, de una actividad desarrollada, en general, con una gran dosis de voluntarismo y autodidactismo.

La cuestión no es, sin embargo, tan simple. En primer lugar, una respuesta general e indiscriminada a las preguntas planteadas requiere una serie de precisiones y matices. Al fin y al cabo, por poner un ejemplo, en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria figuran determinados temas o materias optativas relacionadas con la animación a la lectura, la literatura infantil y, en algún caso excepcional, las bibliotecas escolares. Todo ello (cuando tiene lugar) desde el ámbito de la didáctica de la lengua y en desconexión con la formación relativa a la organización académica y curricular del centro docente. Asimismo, es obvio que dichas cuestiones han figurado y figuran en los programas de cursos de formación posterior ofrecidos por los distintos centros de profesores de toda España, si bien dicha formación sólo llega a una minoría más o menos activa y está en ocasiones desconectada de los planes de promoción de las bibliotecas escolares.

En segundo lugar, una respuesta a dichas preguntas que vaya más allá de una serie de lugares comunes, más o menos conocidos, requiere clarificar previamente:

- Lo que se pretende o se entiende que sean las bibliotecas escolares (el deseo y las propuestas).
- Lo que son las bibliotecas escolares (la realidad).
- Y, sobre todo, las diferentes actitudes y concepciones sobre las bibliotecas escolares en el contexto de las diferentes culturas escolares existentes, de los obstáculos y resistencias al cambio y la innovación en las instituciones educativas y de los programas de mejora y difusión de dichas innovaciones en los sistemas educativos.

En este trabajo sólo haré unas breves referencias iniciales a los dos primeros aspectos con el fin de mostrar el desfase entre los deseos, las propuestas y la

realidad. Después, me referiré, con más extensión, a la cuestión del cambio e innovación en las instituciones y sistemas educativos y, más en concreto, a las posibilidades, obstáculos, resistencias y estrategias de cambio en relación con las bibliotecas escolares y las culturas escolares de los políticos y gestores de la educación, de las familias y de los profesores (es decir, las tres fuentes de regulación y de cambio de las instituciones educativas). Por último, expondré algunas de las cuestiones que plantea la formación del profesorado en este ámbito.

### **Las bibliotecas escolares como centros de recursos y documentación implicados en el cambio y la innovación educativa (las propuestas)**

No es mi intención hacer una historia de las bibliotecas escolares en España, ni siquiera por lo que a las últimas décadas se refiere<sup>2</sup>. Sólo aludiré a dos proyectos de reforma educativa (los de 1869 y 1970), en este aspecto fallidos, en los que la concepción que se tenía de la biblioteca escolar constituía un elemento fundamental de la misma en relación con los cambios a introducir en la organización escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el primer caso, tras la revolución de octubre de 1868<sup>3</sup>, un Decreto-ley de 18 de enero de 1869 intentaba por primera vez en España llevar a cabo un programa de construcción de escuelas de enseñanza primaria. Unas escuelas que, según su artículo 2º, debían constar de un salón de clase o aula, un jardín, una casa para el maestro y una ‘sala para biblioteca’. Esta exigencia hay que conectarla con la creación, también promovida en 1869 por el gobierno revolucionario, de las llamadas bibliotecas populares. Lo que se pretendía es que dichas bibliotecas escolares, a cargo del maestro, fueran asimismo ‘populares’, es decir, abiertas al público en las horas no lectivas, por las tardes<sup>4</sup>. Sin embargo, las intenciones de algunos de los arquitectos que presentaron sus proyectos al concurso público convocado al efecto, y de la comisión encargada de juzgarlos, iban mucho más allá. Afectaban a la concepción misma de la enseñanza. Así, según dicha comisión, los cuatro tipos de escuela primaria presentados por la Escuela de Arquitectura, obra de los arquitectos Emilio Rodríguez Ayuso, Aníbal Álvarez y Enrique María Repullés y Vargas, habían sido aprobados, entre otras razones, por “la acertadísima y feliz idea de colocar en lugar preferente la Biblioteca, como el centro de donde parte e irradia, por decirlo así, la instrucción”. Los arquitectos, en efecto, habían ubicado la biblioteca en una posición axial en relación con el conjunto del edificio, fácilmente accesible desde el exterior para servir también de biblioteca popular. Pero dicha ubicación tenía, al mismo tiempo, un carácter simbólico o alegórico claramente apreciable al situar la biblioteca, como se decía, en primer término y en ‘lugar preferente’, respecto de la cual las aulas ocupaban un lugar secundario (Viñao, 1993-1994).

El segundo intento fallido de configurar las bibliotecas escolares (ahora llamadas centros de recursos) como los elementos centrales de una reforma que también pretendía unir renovación pedagógica y arquitectónica, se produjo en los primeros años de la década de los 70 del siglo XX, tras la aprobación en 1970 de la Ley General de Educación<sup>5</sup>. De acuerdo con las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, aprobadas por Orden Ministerial 2 de diciembre de 1970, y los programas de necesidades de construcciones escolares, establecidos por otra Orden de 4 de febrero de 1971, la Biblioteca y Centro de Recursos, en ocasiones llamada Centro de Material de Instrucción, estaba llamada a ser un “elemento principal e imprescindible de la actividad escolar”, una “agencia central para la *adquisición, producción, organización y distribución* de los recursos de aprendizaje requeridos por alumnos y profesores”; el “*centro de gravedad*”, en suma, ‘del espacio de aprendizaje’. Un lugar con todo tipo de materiales (libros, periódicos, folletos, láminas y modelos, diapositivas, filmes, microfilmes, discos, cintas, mapas, pantallas, radio, tocadiscos, máquinas de enseñar, receptores de televisión, proyectores, etc.) en el que se llevaran a cabo funciones de ordenación, catalogación, producción, mantenimiento, inventario, almacenamiento, distribución, revisión, difusión, programación, evaluación y guía u orientación. Un espacio con “zonas de lectura, de actividades de grupos pequeños, de audición de cintas y discos y zonas de investigación y estudio individual” que fuera “el centro alrededor del cual se organizara la actividad escolar” (Unzurruzanga, 1974, p. 39).

Es obvio que las dificultades financieras y los cambios políticos harían inviábiles ambos proyectos innovadores<sup>6</sup>. En el segundo caso (el más cercano en el tiempo y del que aún quedan huellas visibles) dos Órdenes Ministeriales de 14 de julio de 1973 y 14 de agosto de 1975 redujeron los espacios, las dimensiones y la calidad del programa de necesidades de 1971. Baste indicar, a título de ejemplo, que, en lo que la biblioteca y centro de recursos se refiere, en un colegio de educación general básica de 8 unidades la superficie asignada en 1971 (82 m<sup>2</sup>) se redujo a 70 m<sup>2</sup> en 1973 y a 30 m<sup>2</sup> en 1975. Sin embargo, no fue sólo este tipo de razones las que hicieron fracasar esta propuesta innovadora. Una propuesta que ni siquiera llegó a hacerse efectiva allí donde, en los primeros años de la reforma, se construyeron centros docentes de acuerdo con los nuevos criterios pedagógico-arquitectónicos. Otras dos razones explican su ineffectividad. Dicha propuesta había sido efectuada en el marco de una macroreforma estructural del sistema educativo diseñada, desde arriba, por unos pretendidos ‘expertos’ e impuesta mediante disposiciones legales. Además, implicaba una ruptura total con la cultura escolar de los docentes, es decir, con su saber, experiencia, prácticas y tradiciones pedagógicas.

Todo parecía en principio favorecer la implantación y difusión de las bibliotecas escolares durante los años 80 y 90 del siglo recién finalizado. Las reformas experimentales llevadas a cabo por los gobiernos socialistas en los años 80<sup>7</sup>, la incorporación a los centros de formación de profesores<sup>8</sup> e inspección

de educación de buena parte de los componentes de los movimientos de renovación pedagógica surgidos en la década anterior, las nuevas posibilidades abiertas a los proyectos municipales o de las Comunidades Autónomas<sup>9</sup>, las propuestas e iniciativas de grupos de profesores, bibliotecarios y asociaciones interesadas por el tema, la aparición incluso de publicaciones tan específicas como *Educación y Biblioteca*, la realización de estudios sobre la situación de las bibliotecas escolares, el plan piloto (de breve vida) aprobado por el Ministerio de Educación y Cultura en 1995, el Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares de 1997 y el Plan de Mejora de las mismas iniciado en ese mismo año, parece que debían haber sido suficientes para generar un amplio e intenso movimiento favorable a la difusión de las bibliotecas escolares como centros de recursos multimedia y núcleos estructurantes del currículo, es decir, de los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>10</sup>. En especial si se tiene en cuenta el énfasis puesto en la reforma emprendida en 1990 con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en aspectos tales como el aprendizaje activo basado en la búsqueda personal de la información, las materias transversales, la interdisciplinariedad o las prácticas de colaboración entre los docentes<sup>11</sup>.

### **Las bibliotecas escolares como centros de recursos y documentación implicados en el cambio y la innovación educativa (la realidad)**

“Puede considerarse que el desarrollo de la biblioteca escolar y su integración en la actividad educativa es una tarea eternamente pendiente en el Sistema Educativo y Bibliotecario Español, y permanente aplazada” (Gómez, 2002, p. 25).

Estas palabras tan contundentes, escritas por José A. Gómez Hernández, un buen conocedor de la realidad de las bibliotecas escolares, no fueron publicadas en los años 70 u 80, antes de que se produjeran toda esa serie de iniciativas, propuestas, proyectos y reformas a las que acabo de aludir. Han sido publicadas en este mismo año y coinciden básicamente con los juicios emitidos por otros investigadores como Ramón Salaberría (2001) o Guillermo Castán (2002), por aludir a dos de los más conocidos especialistas en el tema. En opinión de este último, en 1995-1996 nos encontrábamos en “una situación sustancialmente idéntica a la que existía desde los años ochenta”. La “nula evolución de las bibliotecas escolares en los últimos cuatro o cinco años” le permite concluir que su “realidad no ha variado globalmente en los últimos quince o veinte años, lo que vendría a demostrar la escasa eficacia que han tenido los numerosos proyectos elaborados a escala local, autonómica o nacional durante este tiempo” (Castán, 2002, p.101-102).

Juicios tan terminantes sólo se explican a partir del contraste entre las propuestas o expectativas creadas y los escasos avances cuantitativos y

cualitativos efectuados en los últimos años, así como entre dichos avances y las nuevas exigencias planteadas al sistema educativo<sup>12</sup>. En este campo el estancamiento o la lentitud y debilidad de los cambios implica, como acertadamente se ha dicho, “deterioro” y “retroceso” (Gómez, op. cit., p.154). Los tímidos avances producidos en los últimos veinte años, de que dan cuenta los cada vez más numerosos estudios sobre la realidad de las bibliotecas escolares en España<sup>13</sup>, no han modificado sustancialmente el carácter marginal que éstas poseen en los centros docentes (cuando existen) ni las funciones obsoletas que mejor o peor cumplen. Pueden señalarse excepciones que por su índole excepcional confirman la regla, pero en general puede afirmarse que la existencia de las bibliotecas escolares no supone alteraciones fundamentales en los dos aspectos que constituyen el núcleo duro de la cultura escolar: la organización de los centros docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que la constatación de esta realidad nos lleve a otras dos cuestiones más amplias que son las que en el fondo explican dicha situación: la de las relaciones entre la cultura escolar y la innovación o el cambio en las instituciones educativas y la de los modelos y estrategias de innovación y reforma en la enseñanza.

### **Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas (fuentes de regulación y cambio de los sistemas educativos y centros docentes)**

La expresión *cultura escolar* (o culturas escolares) ha sido utilizada, entre otros aspectos, para referirse a la existencia en los sistemas de enseñanza e instituciones educativas de unos determinados modos de hacer y de pensar o tradiciones (prácticas, hábitos, pautas, inercias, rituales, actitudes, mentalidades) sedimentadas a lo largo del tiempo; de regularidades, rituales y reglas de juego transmitidas de generación en generación, y en general no cuestionadas o puestas en entredicho y compartidas por quienes se integran en dichas instituciones (Viñao, 2002). Su existencia es la que hace, como ha dicho recientemente una buena especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura, que “la práctica del aula” sea “cuestionada cuando se aparta de la tradición, en tanto que rara vez lo es cuando reproduce lo que se ha venido haciendo de generación en generación”; es decir, que lo “nuevo” preocupe por el mero hecho de ser nuevo” (sin que “haga falta averiguar si está bien fundamentado o no”), mientras que lo “viejo tranquiliza por el mero hecho de ser conocido, independientemente del sustento científico o teórico que pueda tener” (Lerner, 2001, p. 66). Las consecuencias son obvias. Por un lado, si la tradición consolidada no se cuestiona (o sea, se adopta sin más y no se reflexiona sobre su origen, finalidad y efectos) no se plantean ni surgen alternativas a lo existente. Por otro, en el caso de que surjan, éstas innovaciones o cambios necesitan ser fundamentados,

explicados, introducidos y difundidos desplazando a las prácticas existentes. Estas últimas, por el contrario, no necesitan ser fundamentadas ni explicadas. Simplemente se aceptan y adoptan como la única manera posible de organizar la enseñanza en un nivel educativo, área, disciplina o institución determinada.

Las culturas escolares, sin embargo, no deben ser vistas sólo como elementos estáticos, no cambiantes o que dificultan los procesos de innovación y cambio en las instituciones y sistemas educativos. Las culturas escolares cambian, solo que de forma gradual y lenta, en general a largo plazo aunque en fases de intensidad o ritmos diferentes. Además, la innovación y el cambio sólo pueden originarse y producirse en el seno de las mismas, y tomando conciencia al mismo tiempo, quienes las promueven, de cuáles son los rasgos y elementos que caracterizan dichas culturas, y de cómo estos rasgos y elementos pueden originar resistencias y obstáculos o, por el contrario, apoyos y soportes en los que asentar los procesos de cambio. En síntesis, el conocimiento y estudio de las culturas escolares nos ayuda, por un lado, a explicar el relativo fracaso de las reformas educativas; el que éstas se lancen una tras otra sin que afecten o sólo arañen superficialmente lo que sucede en la práctica diaria de los centros docentes y sobre todo en las aulas (Viñao, op. cit.). Por otro, nos hace ser realistas sobre las posibilidades y límites del cambio e innovación en los sistemas educativos. Dicho conocimiento y estudio evitan no el pensamiento que genera alternativas, sino las expectativas infundadas que, con el tiempo, generan el fracaso, el desánimo y el escepticismo. Nos hacen ver las cosas no desde la perspectiva del tiempo corto, sino desde el medio y el largo plazo.

El análisis del cambio y renovación de las culturas escolares exige identificar previamente cuáles han sido y son las fuentes de regulación y origen del cambio o innovación (o de la estabilidad) en los sistemas educativos, para, de inmediato, pasar a analizar, siquiera de un modo esquemático, las posibilidades que dichas fuentes ofrecen en relación con la introducción y difusión de las innovaciones y mejoras en general y, de un modo concreto, en relación con las bibliotecas escolares. En este caso, se parte del supuesto de que la existencia de las mismas supone o debe suponer un cambio en la organización de los centros docentes y en los procesos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es decir, cambios radicales (no superficiales o sólo formales) en los modos de hacer y pensar usualmente establecidos.

Dichas fuentes de regulación y cambio son básicamente tres: los poderes públicos (en nuestro país sobre todo el Estado, pero también los municipios y, tras el desarrollo en este punto de la Constitución de 1978, las Comunidades Autónomas), los profesores y las familias. El modo usual de intervención estatal o pública ha sido mediante reformas planteadas 'desde arriba', disposiciones legales de distinto signo y el recurso a sus agentes periféricos (inspección, servicios provinciales, dirección de los centros docentes). Los profesores han intervenido en la regulación del sistema mediante la presión o influencia

corporativa sobre los poderes públicos, la formación de grupos más o menos minoritarios de renovación e innovación 'desde abajo', a partir de su práctica en los centros docentes, y, en todo caso, mediante su cultura profesional. Una cultura profesional, un modo de verse a sí mismos y a su tarea, que constituye un elemento clave en el proceso de configuración de las culturas escolares. Las familias como tales han estado por lo general ausentes en los procesos de regulación y cambio del sistema. Una regulación y un cambio que se han configurado a partir del juego de acuerdos y desacuerdos, de influencias y relaciones, entre los poderes públicos y los profesores. Ha sido en los últimos años, y por dos vías ideológicamente distintas (incluso opuestas), cuando las familias han empezado a influir, como un poder que contrapesa los dos anteriores, en los procesos de regulación y cambio del sistema. Una de estas vías ha sido la idea de comunidad educativa o escolar gestionada, de modo participativo, por los padres, profesores y alumnos. Su materialización organizativa más visible son los consejos escolares. La otra, de origen ideológico contrapuesto, es la idea de la libre elección de centro docente por los padres ahora vistos no como ciudadanos sino como clientes o, como mucho, usuarios de un servicio público prestado por establecimientos docentes de titularidad pública y privada. Su materialización más visible está siendo la formación de cuasimercados educativos, así como las distintas formas de desregulación pública y privatización de los sistemas educativos<sup>14</sup>.

¿Qué posibilidades de cambio y renovación (u obstáculos, resistencias y límites a la misma) ofrecen estas tres fuentes de regulación y configuración de los sistemas educativos, de las culturas escolares y los centros docentes? ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan, desde sus culturas específicas sobre la institución y el sistema escolar, sus posiciones sobre el cambio y la innovación en general y las bibliotecas escolares en particular?.

## **La cultura escolar de los políticos y gestores de la educación**

Los rasgos más usuales, necesariamente sintetizados y esquematizados, que caracterizan la cultura sobre la escuela de los políticos y gestores o administradores de la educación son los siguientes:

- Una clara e irresistible tendencia a la uniformidad, el centralismo (en relación con la posición que se ocupa), la normalización y el formalismo burocráticos.
- Una concepción mecanicista de los directores y profesores de los centros docentes en cuanto órganos o elementos que no tienen más que leer y ejecutar o llevar a la práctica lo que se les ordena, propone o sugiere.
- Una repetida e insistente preferencia por las macrorreformas o reformas estructurales de aplicación temporalmente programada y no flexible y, en todo caso, por las reformas sin más adjetivos.



- Una explicable preferencia o atención por las actividades administrativas de los profesores (los documentos que justifican, dan cuenta o conllevan la tarea docente) frente a las estrictamente educativas o, si se prefiere, por el reflejo documental de dichas tareas y, en consecuencia, por su adecuación formal a las prescripciones u orientaciones establecidas.

- Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen (o sea, no son tenidas en cuenta), o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno y en un corto espacio de tiempo.

- Una tendencia a buscar en fuentes académicas y profesionales (revistas, libros, cursos, conferencias), externas a las instituciones escolares, la información relativa tanto a su actividad reformadora y gestora como a la organización y funcionamiento de los centros docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Weiss, 1995).

- Una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar visto como una secuencia lineal, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto, en la que sólo se hace una cosa cada vez (Hargreaves, 1996). Esta concepción se combina, en el caso de los responsables políticos y reformadores con un mandato temporal, con una visión alicorta de los problemas educativos y la necesidad de obtener, en su gestión, resultados visibles a corto plazo, política y electoralmente rentables.

La puesta en relación de esta síntesis de los rasgos que suelen caracterizar la cultura escolar de los políticos y gestores de la educación con el tema que aquí nos preocupa (el de las bibliotecas escolares) nos lleva a fijar la atención en su concepción reglamentista y burocrática de la institución escolar, su visión monocrónica de la misma, atemporal y presentista o atenta a la rentabilidad y efectos a corto plazo. Dichos rasgos hacen que, desde el poder público, se preste más atención, cuando se presta, a los aspectos legales y reglamentistas (los problemas se resuelven mediante leyes y decretos) y a la configuración de estructuras formales (comisiones de trabajo que elaboran informes, organismos de coordinación, etc.) o al lanzamiento de sucesivos planes y programas anuales o bianuales con a veces (no siempre) sinceros y loables propósitos y medios financieros y humanos de futuro incierto, sujetos a los vaivenes políticos, y de eficacia en general escasa.

Por otra parte, es conocida la escasa repercusión que suelen tener las reformas educativas sobre las prácticas escolares en el centro docente y en el aula, así como sobre la mentalidad y cultura profesional de los docentes. En definitiva, no se reforma ni se innova mediante leyes o decretos. Con estos medios puede establecerse un marco legal que dificulte o promueva la innovación y el cambio. Incluso pueden introducirse determinados cambios que serán reinterpretados y adaptados por los docentes a partir de su mentalidad, formación y experiencia, así como de las circunstancias y contexto concretos en los que han de llevar a

cabo su tarea. Pero no se producen, sin más, cambios e innovaciones que modifiquen de un modo sustancial los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo único que, en este punto, debe y puede esperarse de los poderes públicos es que establezcan un marco legal (en especial en relación con la formación, selección y condiciones de trabajo de los docentes, el currículo y la organización de las instituciones educativas), con sus correspondientes medios humanos y financieros, para que, desde dentro del sistema escolar y a partir de los mismos centros docentes y profesores, se generen actividades y procesos de innovación y mejora. Al fin y al cabo, como han indicado David Tyack y Larry Cuban tras su análisis de cien años de reforma en la escuela pública estadounidense, los “actores clave” de las reformas son los profesores, no los políticos y administradores (Tyack y Cuban, 2000, p. 26).

### **La cultura escolar de las familias**

Los profesores, sin embargo, no pueden llevar a cabo las reformas “por sí solos”, añaden Tyack y Cuban. “Necesitan”, dicen, “recursos de tiempo y dinero, planes prácticos para el cambio y apoyo colegial. Y lo lograrán mejor si pueden hacer su labor en sociedad con los padres” (ibidem, 2000, p. 26). Los padres y las familias constituyen, en efecto, otra fuente de regulación (es decir, de innovación o de continuidad) del sistema educativo, de los centros docentes y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El ejercicio de esta capacidad de regulación puede apoyarse, como se ha dicho, en la idea de participación e inserción del centro docente en el entorno comunitario, con el fin de integrar en la enseñanza los recursos educativos humanos, asociativos y materiales de dicho entorno, o en la defensa hasta la muerte del principio de libre elección de centro docente. Las consecuencias de optar por una u otra vía no serán desde luego las mismas. La libre elección de centro conduce a la libre selección de los alumnos por unos pocos centros docentes y esta última al incremento de las desigualdades sociales y culturales (Viñao, 2001; Tyana, 2002). Con independencia de ello, tanto por una como por otra vía un elemento esencial en la promoción de la continuidad o el cambio en la educación es el grado de satisfacción o insatisfacción general de los padres en relación con la enseñanza recibida por sus hijos y, más en concreto, el tipo de enseñanza y servicios concretos que demandan al sistema educativo y a los centros docentes.

Pues bien, en este aspecto tampoco parece que pueda esperarse una especial presión, por parte de las familias, a favor de la configuración y difusión de unas bibliotecas escolares concebidas, como se ha dicho recientemente, “como centros de recursos multimedia, de documentación e información, capaces de sustentar el desarrollo curricular y, simultáneamente, como centros de extensión cultural” que, además, cumplan funciones compensatorias en relación con los grupos

sociales culturalmente desfavorecidos (Castán, 2002b, p. 255). Desde una perspectiva general las encuestas más recientes muestran la existencia, en España, de “unos elevados niveles de satisfacción”, entre los padres, “con las condiciones concretas en las que reciben la enseñanza sus hijos”, a menos (por lo que a la Educación Secundaria Obligatoria se refiere<sup>15</sup>) que sus hijos reciban tres o más suspensos. Incluso se ha llegado a decir que los padres “se ajustan a lo que se les ofrece” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001, p. 278 y 280). En cuanto a los motivos por los que los padres prefieren un centro docente a otro, son la proximidad, la procedencia social del alumnado, el reconocimiento social o prestigio del mismo (un aspecto estrechamente relacionado con el anterior) y el hecho de que se permanezca más o menos tiempo en el centro docente (que cuente o no, por tanto, con comedor y actividades extraescolares) los factores que prioritariamente parecen determinar la preferencia por un determinado establecimiento de enseñanza o el rechazo otros.

Es cierto que si se pregunta a los padres si prefieren o no que los centros docentes a los que acuden sus hijos tengan biblioteca escolar, su respuesta será afirmativa. Sin embargo, ésta no parece ser una demanda prioritaria de los mismos frente a otras como el comedor, los servicios de orientación, las instalaciones deportivas o la gratuidad de los libros de texto, por poner algunos ejemplos entre otros posibles. La existencia concreta de bibliotecas escolares no es, desde luego, una demanda o exigencia prioritaria en la agenda de las asociaciones de padres o de alumnos (Gómez, op. cit. p.130). Quizá, en algún caso, porque lo que las familias tienen en la mente, cuando se les habla de la biblioteca escolar, sea un depósito de libros obsoletos guardados, bajo llave, en unos armarios más o menos desvencijados. De un modo u otro nada tiene ello de extraño en un país en el que los índices de lectura y de desarrollo bibliotecario son claramente inferiores a los de la mayoría de los países europeos (en especial a los del Norte y Centro Europa), en el que tampoco hay una fuerte presión o exigencia social por el establecimiento de bibliotecas públicas que, mereciendo tal nombre, permanezcan abiertas los fines de semana. Un país en el que la mejora de las condiciones económicas y de vida no ha llevado aparejado en general un avance similar en el campo cultural, educativo y sobre todo cívico.

No hay que pensar, pues, en que la presión o demanda de la fuente de las familias propicie el establecimiento y difusión de bibliotecas escolares. Al menos a corto plazo. En estas condiciones algunas de las estrategias posibles para generar dicha presión o demanda a medio y largo plazo podrían ser:

- La colaboración, implicación y participación de las familias en el establecimiento y funcionamiento de las mismas.
- La inclusión en ella de material de archivo y museístico procedente del entorno; es decir, la preservación, catalogación y utilización académica de la memoria histórica, social y escolar, de quienes forman parte de la comunidad escolar.

- La incorporación a dichas bibliotecas de todo el material audiovisual e informático del centro docente (o, si se prefiere, la conexión, e incluso integración, entre la biblioteca escolar y el aula de informática).
- La inclusión, entre las tareas de la biblioteca escolar y centro de recursos, de actividades de apoyo al estudio.
  - Su apertura en horarios y días no lectivos.
  - Y, como se dijo antes, la configuración de las bibliotecas escolares como centros de recursos multimedia, documentación e información, de extensión cultural y desarrollo curricular en estrecha relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **La cultura escolar de los profesores**

Los profesores y maestros constituyen, pues, el elemento clave tanto en los procesos de reforma, innovación y cambio como en la configuración de la cultura escolar, o sea, de las prácticas y pautas que gobiernan de hecho la organización escolar y la enseñanza en el aula. Su tarea viene, en síntesis, condicionada por:

- La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento.

- La presión y exigencias generadas por la necesidad (como deseo o ideal) de atender al establecimiento de una atención y relaciones personales con todos los alumnos.

- La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos temporalmente prescritos, desde el exterior, por ejemplo, en relación con el cumplimiento de unos objetivos curriculares o la enseñanza de unos programas determinados. Una presión y unas obligaciones intensificadas, en el caso de las reformas organizativas y curriculares, por los cambios, incertidumbres y exigencias adicionales que llevan consigo.

- La predisposición a obtener información, en relación con su actividad docente, no del mundo académico y profesional de los “expertos” (libros, revistas, congresos, conferencias, etc.), sino de la experiencia de los profesores y maestros de su centro docente o de otros similares; es decir, de fuentes internas a las instituciones escolares y procedentes del grupo de iguales. Y, en correspondencia, la desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están, como ellos, “en el tajo”, o sea, en el aula y en una aula de características similares a la suya (Weiss, op. cit. p. 583-4). Tales ideas o sugerencias (no digamos cuando se trata de mandatos), realizadas por reformadores, gestores, inspectores o profesores universitarios expertos en temas educativos, son vistas como irreales, impracticables y, en ocasiones, cuando van revestidas de una nueva jerga psicopedagógica, de ininteligibles, y en consecuencia rechazadas.

- Una concepción policrónica del tiempo escolar sensible al contexto y a las personas, en la que los ritmos del cambio tienden a ralentizarse en comparación con las previsiones y calendarios irreales establecidos por los reformadores (Hargreaves, op. cit. p. 126-132). Asimismo, conforme se avanza en la carrera académica, los profesores y maestros acumulan una experiencia o saber histórico sobre las distintas reformas y su quehacer profesional que contrasta con la perspectiva temporalmente limitada, en cuanto al pasado y al futuro, de los responsables políticos de las reformas educativas.

- La necesidad de mantener un cierto orden en el aula como tarea constante y necesaria, previa a la de la enseñanza en un sentido estricto (Kliebard, 2002, p.132).

- Su posición en el sistema educativo como profesor de un nivel, disciplina o área determinada y su aislamiento en el aula en relación con los demás profesores.

En síntesis, todo parece indicar que “el interés propio de los maestros (intereses), creencias (ideologías) y saber (información) les empuja más a defender el *status quo* que a abogar por la reforma de la escuela”, en especial si se trata de reformas a gran escala. La causa de ello parece residir en el peso, reconocido por los mismos maestros, de “las viejas maneras de trabajar”, de las “reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años”, es decir, de la cultura escolar (Weiss, op. cit., p. 585-6). Sin embargo, esta tendencia a la estabilidad y continuidad de las prácticas educativas, a la inercia institucional, puede inducir a engaño.

En primer lugar, como han advertido Tyack y Cuban, “cambio no es sinónimo de progreso”. En ocasiones, dicen, “los maestros tienen razones bien fundadas para resistirse el cambio” que se les impone o propone, habiendo “demostrado sabiduría al oponerse a las reformas que iban en contra de su juicio profesional” (op. cit., p.16 y 18). Y en segundo lugar, las reformas e innovaciones han de ser necesariamente adaptadas, en cada momento, por los profesores y maestros al contexto del centro docente y aula concreta en que se hallan. Y todo proceso de adaptación de algo general, u originado y aplicado en otro contexto distinto, requiere su reinterpretación y adaptación a unas circunstancias concretas. O sea, su modificación en función de la formación y experiencia del profesor, de lo que se le impone o propone y del contexto en que ha de aplicarse lo ordenado o propuesto. Un contexto que incluye tanto sus condiciones de trabajo, fundamentalmente tiempo, recursos y organización, como las características de los alumnos y el variable día a día del trabajo en el aula.

De ahí que nada tenga de extraño que los profesores, “una vez cerradas las puertas del aula” puedan cumplir sólo simbólicamente, formal u ocasionalmente (o incumplir) las órdenes y presiones a favor de un determinado cambio por más que así se lo impongan “verdaderos pelotones de reformadores externos”. O de ahí que también puedan responder, como es usual, a las reformas “hibridizándolas, fundiendo lo antiguo y lo nuevo”, seleccionando aquello que hace a su juicio

hace “más eficiente o satisfactorio su trabajo” (ibidem, p. 24-5), o modificándolo, como se ha dicho, en función de su experiencia y contexto.

### **Estrategias generales de innovación y reforma. Un modelo organizativo de formación de profesores**

Considerando todo lo anterior, la primera pregunta que corresponde hacer es si la idea, ya expresada, de la biblioteca escolar como centro de recursos multimedia, de documentación, información, desarrollo curricular y extensión y compensación cultural forma parte o no de la cultura escolar. Como es obvio que no forma parte de la misma, pues en tal caso estarían de más todas estas consideraciones<sup>16</sup>, la segunda pregunta es si dicha cultura escolar, tal y como está configurada, facilita o dificulta en principio la introducción y difusión de dicha idea y su materialización. En este caso, aunque hay ciertos elementos de dicha cultura en los que las bibliotecas escolares, así entendidas, podrían encontrar un cierto apoyo (no todo, pues, es negativo) hay otros componentes fundamentales de la misma que se oponen a su existencia y difusión. El primero de ellos sería el hecho de que no forman parte de las tradiciones y regularidades que nadie cuestiona. El segundo, que ponen en cuestión dichas tradiciones. El tercero, que afectan a aspectos clave de dicha cultura como la concepción disciplinar y balcanizada de la enseñanza. Una concepción que dificulta el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, la colaboración y la estructuración del currículo en proyectos. Es decir, algunas de las consecuencias o exigencias de la integración de las bibliotecas escolares en el proyecto educativo de centro y en las programaciones docentes.

Asimismo, dicha concepción de las bibliotecas escolares supone la introducción de un cierto *desorden* en el aula (o, si se prefiere, de un *nuevo orden*) al ampliar las fuentes informativas del alumno y del profesor, y dejar al primero una cierta iniciativa en la búsqueda de la información que algunos profesores ven como una disminución de su autoridad y del control sobre la materia. Si además, como se ha visto, la introducción y difusión de las bibliotecas escolares, por afectar a aspectos clave de la cultura escolar, no pueden ser impuestas por ley o decreto (aunque sí puede establecerse un marco legal y presupuestario que favorezca su difusión) y tampoco cabe esperar a corto plazo una presión o exigencia familiar en tal sentido, la tercera pregunta que corresponde hacer es cuáles serían las bases o estrategia en la que asentar una innovación o reforma de este tipo o cualquier otra similar.

La primera base o estrategia, derivada de todo lo anterior, sería la de situar dicha innovación al margen de los vaivenes políticos, de los planes a corto plazo y de las reformas impuestas por ley o decreto (aunque, como se ha dicho, es necesario un marco legal, político y financiero que la sustente). La segunda, relacionada con la anterior, sería la de desechar las altas expectativas. El

conocimiento de las dificultades y obstáculos expresados nos obliga a ser realistas. Utópicos en cuanto a las pretensiones, pero pragmáticos en cuanto a las posibilidades. Las únicas reformas serias son aquellas lentas y graduales, planteadas con una perspectiva temporal no inferior a los 15 a 20 años, y efectuadas desde dentro del sistema educativo y de los centros docentes hacia el exterior de los mismos, que terminan incorporándose a la cultura escolar. Y para ello no hay milagros ni recetas rápidas por más que sucesivas reformas desde arriba las prometan o anuncien.

Una tercera estrategia sería la de la difusión de la innovación a través de la constitución, a modo de islotes conectados mediante redes, de centros docentes modelo (aquellos en los que ya existen bibliotecas escolares que se aproximan al ideal pretendido o en los que se establezcan con tal fin) que funcionen como centros de difusión de la innovación mediante, sobre todo, la formación de profesores y el apoyo técnico y humano prestado a otras iniciativas similares. La constitución de redes de formación (visitas a centros modelo, estancias en los mismos, cursos, encuentros, jornadas, etc.), la difusión gradual de la innovación sólo allí donde se encuentre con medios y profesores formados para llevarla a cabo, y la evaluación periódica de la misma serían tres elementos básicos del plan de reforma. Un plan cuya piedra angular sería la formación del profesorado: “[...] no puede haber un buen proyecto de implantación de bibliotecas escolares sin un buen plan de formación” (Castán, 2002a, p. 91). Una formación, como se verá, no circunscrita a aquellos profesores responsables de la biblioteca escolar.

La constitución de estas redes de formación puede tener lugar en principio dentro el ámbito territorial de cada Comunidad Autónoma, aunque éste podría ser un buen ejemplo de acción coordinada entre dos o más Comunidades Autónomas. Un tipo de acción coordinada, de las que tan necesitado se halla el sistema educativo español, que requiere la configuración y el funcionamiento de la Conferencia Sectorial de Educación, y en definitiva del Ministerio de Educación y Ciencia como órgano de coordinación y cooperación con comisiones de carácter técnico permanentes, en el marco de una estructura de gestión cuasifederal, siguiendo en este punto el ejemplo de otros órganos similares en países de estructura federal como Alemania y Suiza. Es decir, algo muy diferente, incluso contrapuesto, a su naturaleza, organización y funcionamiento actuales (Puelles, 2002, p. 192-194).

Una cuarta estrategia, ligada a las anteriores, consistiría en promover la elaboración de proyectos integrados de centro docente, no de proyectos específicos de la biblioteca escolar o que sólo afecten a la misma, en los que se recoja el carácter nuclear o axial de la biblioteca y centro de recursos del centro en relación con su organización y el desarrollo de los proyectos curriculares y programaciones didácticas. Unos proyectos y programaciones que rompan los límites disciplinares y se elaboren en torno a cuestiones amplias pero concretas que requieran la integración de tareas y actividades diversas y la búsqueda,



selección y análisis de información de distinto tipo. La implantación de bibliotecas y centros de recursos implica, pues, una reforma de los espacios, tiempos y actividades escolares, así como de las formas de enseñanza y aprendizaje. Una reforma que exige una mayor autonomía curricular y organizativa de la actualmente existente en los centros docentes públicos y un marco legal que favorezca fórmulas de gestión de los mismos más diversificadas y configuradas en torno a la constitución de equipos de profesores con un proyecto integrado y coherente en tal sentido.

### **La formación de profesores. Alfabetizaciones y cultura escrita**

Si el elemento clave de toda reforma o innovación es el profesor, su formación y destrezas constituyen uno de los aspectos fundamentales que van a determinar su mentalidad, actitudes, prácticas y cultura profesional. En relación con este punto indicaré primero dos principios básicos, a tener en cuenta en dicha formación, para pasar de inmediato a especificar los contenidos de la misma. De entre dichos contenidos centraré la atención sobre la formación relativa a las nuevas alfabetizaciones y la cultura escrita.

En primer lugar la formación sobre el uso, función y posibilidades de las bibliotecas y centros de recursos no debe limitarse a los profesores responsables de las mismas. Habrá, desde luego, una formación más específica de estos últimos, pero dicha formación debe extenderse a todos los profesores, así como a los equipos directivos e inspectores. Y ello por dos razones. Una de índole general: ningún profesor puede transmitir a los alumnos actitudes positivas y estrategias en el uso de los centros de recursos si al mismo tiempo no es usuario personal y profesional de ellos; si no conoce, por propia experiencia, las posibilidades que ofrece. Y otra particular: si los centros de recursos han de integrarse, mediante proyectos concretos, en la programación del currículo del centro docente, todos los profesores tendrán que saber de qué modo afecta ello a su tarea y como diseñar, llevar a la práctica y evaluar tales proyectos. La propuesta de que esta formación alcance a los equipos directivos e inspectores también es obvia: difícilmente podrán establecerse y difundirse las bibliotecas escolares y centros de recursos si no se dispone del apoyo de ambos colectivos. Lo cual exige, en primer lugar, que al menos conozcan para qué sirven, cuáles son sus potencialidades y cómo se organizan y funcionan.

El segundo principio básico de toda formación docente es que ésta debe ser teórico-práctica. O sea, combinar la lectura, los cursos formativos, el debate y la reflexión con el conocimiento práctico y el trabajo en una biblioteca y centro de recursos que, por sus características, se considere un modelo a seguir e imitar. De ahí la importancia de contar con un determinado número de instituciones de este tipo con el fin de que los profesores viajen, visiten y pasen algún tiempo



trabajando y formándose en ellas, o de que, desde ellas, se preste apoyo técnico a aquellas que se vayan estableciendo.

En cuanto a los contenidos concretos de dicha formación me limitaré a indicar lo ya sabido y admitido para centrarme después en dos aspectos quizá no tan conocidos. Lo sabido y admitido es que los responsables de las bibliotecas y centros de recursos deben poseer aquella formación en el campo de la biblioteconomía y documentación que exija su tarea (aunque determinados aspectos deban estar en manos de personal colaborador o auxiliar), así como en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, animación a la lectura y organización de talleres de escritura o producción de material audiovisual (sin que ello signifique que tales actividades hayan de ser de su exclusiva competencia o responsabilidad). A dicha formación habría que añadir otra específicamente didáctica sobre el diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos curriculares en relación con unos objetivos y contenidos concretos, así como sobre las estrategias y dificultades de la innovación y mejora en la enseñanza.

Dicho esto (que casi nadie pondría en duda) centraré mi atención en una serie de consideraciones sobre las exigencias que las nuevas alfabetizaciones y analfabetismos plantean en relación con la enseñanza y la práctica de la lectura y la escritura y, por tanto, las posibilidades, funciones y usos de las bibliotecas y centros de recursos y la necesidad de una formación, en este ámbito, del profesorado.

Quizá alguien dude de la necesidad de dicha formación o se pregunte sobre el porqué de ella. Al fin y al cabo como no forma parte de la cultura escolar, y en buena parte la cuestiona, una formación de este tipo, para la generalidad del profesorado, precisa ser justificada.

En 1936, una maestra con amplia y buena formación teórico-práctica, decía que en la escuela primaria “la lectura era la base fundamental de la enseñanza” (Sánchez, 1936, p. 335). En consecuencia organizaba toda la marcha de la clase intensificando la lectura y la escritura y haciendo de ambas destrezas el eje de las demás asignaturas. Si, conservando dicho objetivo, lo ampliamos con el concepto de cultura escrita y con el de alfabetización como dominio y reflexión sobre los lenguajes y códigos más usuales hoy en día (es decir, incluyendo los audiovisuales y los informáticos) se entenderá mejor el tipo de formación a que me refiero.

Hablar hoy de analfabetismo y alfabetización, en el significado tradicional de ambos términos, carece en general de sentido. Hoy corresponde hablar de los nuevos analfabetismos (los neoanalfabetos) y de las nuevas alfabetizaciones, en plural y en relación con cada individuo y su dominio, habilidad o capacidad para localizar, recibir, acceder, apropiarse, almacenar, comprender, analizar, producir y transmitir información en cada contexto concreto y en cada uno de los diversos códigos y lenguajes existentes, así como de pensar y reflexionar sobre su configuración como tales. Y, si nos ceñimos al ámbito de la lectura y la escritura,

en cada una de sus diversas formas y modalidades (Viñao, 1999, p.156) y en relación con la llamada alfabetización informacional, una, expresión que integra para otras asimismo utilizadas como las de alfabetización bibliotecaria, mediática, informática, electrónica o digital (Bawden, 2002, p. 361-408).

La alfabetización entendida como el dominio de la serie de destrezas, antes aludidas, en relación con los códigos y lenguajes más usuales en nuestras sociedades, debería constituir, a mi juicio, la finalidad u objetivo básico de la enseñanza obligatoria tanto en la educación primaria como en la secundaria. Es éste el sentido en el que cabe afirmar que las bibliotecas y centros de recursos deberían constituir el eje del currículo de dicha enseñanza. Un eje que articule proyectos concretos que requieran poner en práctica las destrezas indicadas. Es decir, el acceso y la localización, la selección, almacenamiento, comprensión, análisis, producción y transmisión de información en relación con una cuestión o tema determinado que es el que da nombre al proyecto. Un proyecto cuyo diseño requiere, como es obvio, la formación previa de los profesores en dichas destrezas y su reflexión didáctica sobre las estrategias para ponerlas en práctica en la enseñanza.

Desde esta perspectiva, el papel fundamental de las bibliotecas escolares y centros de recursos se aprecia todavía con más detalle si circunscribimos el análisis a uno de los objetivos básicos de la escolaridad: la formación de los alumnos como ciudadanos inmersos en la cultura escrita (aunque el ejemplo podría referirse a la omnipresente y poderosa cultura audiovisual).

La finalidad básica de la escolaridad en este sentido es la de formar lectores y escritores, es decir, personas que, incorporadas a la cultura de lo escrito, utilizan la lectura y la escritura en sus diversas modalidades en función de lo que se pretende, y que reflexionan sobre ambas prácticas. Ello exige (Lerner, op. cit.):

- Acercar las prácticas escolares de la lectura y la escritura a las prácticas sociales de dichas habilidades rompiendo el divorcio y contradicción entre ambas.

- Poner el énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en situaciones y usos diversos, en las maneras de leer y escribir, en los distintos tipos de textos, en los distintos modos de producirlos y apropiárselos, y en todo lo que hacen los lectores y escritores cuando leen o escriben.

- Dar sentido a las prácticas escolares de la lectura y la escritura; es decir, dotarlas de un sentido en el marco de un proyecto u objetivo concreto evitando su descontextualización y fragmentación (por ejemplo, mediante la elaboración de un periódico escolar o de un diario de clase que después se incorpora al archivo de la memoria de la biblioteca escolar, la correspondencia epistolar con otros alumnos o adultos sobre un tema o la producción de información para su transmisión a otros).

- Difundir en la institución escolar un clima lector y escritor haciendo de ella un ámbito social propicio para la práctica de la lectura y la escritura.

Pues bien, la primera condición para que la institución escolar lleve a cabo dichos objetivos es que el profesor sea un ciudadano de la cultura escrita. Que

esté formado e integrado en ella, que pertenezca a ella, que haga un uso habitual de la lectura y la escritura en sus diversas modalidades, que reflexione sobre dicho uso y que analice sus estrategias como lector o escritor. En definitiva sólo quien posee actitudes positivas hacia la cultura de lo escrito puede transmitir dichas actitudes. Sólo quien está formado en ella y desde ella puede a su vez formar a otros. Sólo haciendo previamente a los profesores ciudadanos reflexivos de la cultura de lo escrito podemos esperar que ellos transmitan a su vez dicha ciudadanía a sus alumnos. Sólo formando a los profesores como usuarios de las bibliotecas y centros de recursos podemos esperar que éstos formen a sus alumnos como tales. Formemos, pues, primero a los profesores y maestros y hagamos que el trato con lo escrito, y la reflexión sobre dicho trato, sean elementos habituales de su cultura profesional. Del resto no habrá que preocuparse en demasía. Vendrá por simple añadidura siempre y cuando, eso sí, los profesores y maestros dispongan de un marco legal propicio a la innovación y de los medios y recursos necesarios para llevarla a cabo, y no tengan que actuar a la contra, como está sucediendo, frente a un clima o ambiente social y cultural que dificulte, entorpezca o se oponga a su tarea. En este último caso de bien poco servirá dicha formación. Pero éste sería el tema de otro trabajo.

#### Notas

1. El presente texto constituye una versión revisada del que, con el título de “¿Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas escolares? Un modelo de formación docente”, sirvió de base para la ponencia presentada en el seminario sobre “Bibliotecas escolares y calidad de la educación” celebrado en Madrid del 12 al 15 de noviembre de 2002 y organizado por la Asociación Nacional de Editores y Libros de Texto (ANELE) de España. Las referencias contextuales, educativas y legales corresponden, pues, a la realidad española. De ahí que se hayan añadido algunos párrafos y notas que hagan más comprensible el texto para los lectores brasileños o de otros países.
2. De entre las recientes y cada vez más abundantes publicaciones sobre el tema remito al libro de CASTÁN, Guillermo. *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*, Sevilla, Díada editora, 2002, en especial p. 61-85. Véase asimismo el folleto de GONZÁLEZ, Ricardo, *Ojeada histórica a las bibliotecas escolares en España*, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, 2001.
3. La revolución de octubre de 1868, llevada a cabo fundamentalmente por republicanos, liberales progresistas y otros grupos liberales descontentos con la reina, supuso el fin de la monarquía, el exilio de Isabel II y el inicio de un período conocido con el nombre de “sexenio democrático” (1868-1874) en el que se sucederían un primer gobierno “revolucionario”, una regencia, el breve reinado de Amadeo de Saboya y, desde febrero de 1873 a diciembre de 1874, la I república que terminaría con el golpe de Estado del general Pavía y la restauración de la monarquía borbónica en la figura de Alfonso XII, hijo de Isabel II.

4. Sobre las bibliotecas “populares”, creadas en España a partir de 1869, remito a lo dicho en VIÑAO, Antonio. “Ala cultura por la lectura. Las Bibliotecas Populares (1869-1885)”, en GUEREÑA, J.L. Y TIANA, Alejandro. (eds.), *Clases populares, cultura, educación*, Madrid, Casa de Velázquez-UNED, 1989, pp. 301-335, y VIÑAO, Antonio, “Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX”, en MARTÍNEZ, L. (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI editores, 2001, p. 191-242 (referencias en pp. 217-237).
5. La Ley General de Educación de 1970 constituyó, en los años finales de la dictadura franquista, un intento en buena parte fallido, llevado a cabo por los llamados gobiernos “tecnócratas”, de modernizar el sistema educativo español configurando una escuela común o básica, de ocho cursos, desde los 6 a los 13 años, ambos incluidos, sin modificar el contexto político del país y sin introducir cambios sustanciales en la forma de gobernar y gestionar dicho sistema. Sobre dicha ley pueden consultarse los trabajos y testimonios de los protagonistas, de uno y otro signo ideológico, implicados en dicha ley y en su aplicación, publicados en el número extraordinario del año 1992 de la *Revista de Educación* sobre “La Ley General de Educación veinte años después”, así como una síntesis reciente en VIÑAO, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, p. 80-86.
6. El ministro que había lanzado la reforma, Villar Palasí, cesaría en junio de 1973 justo el año en el que la crisis internacional del petróleo forzaría una serie de reajustes financieros en la hacienda estatal y en un ministerio, el de Educación y Ciencia, encargado de aplicar una ley y una reforma para la que, con independencia del contexto político (o precisamente por él), nunca hubo recursos suficientes. Uno de dichos reajustes, en el citado ministerio, sería el destino a incrementos de las retribuciones del profesorado de fondos inicialmente destinados a construcciones escolares.
7. El acceso al poder del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) se produjo tras ganar las elecciones generales de 1982.
8. Los Centros de Formación de Profesores fueron creados en 1983 con el fin de llevar a cabo el perfeccionamiento o formación permanente del profesorado en los niveles educativos no universitarios, una tarea asignada en la Ley General de Educación de 1970 a los Institutos universitarios de Ciencias de la Educación.
9. La Constitución de 1978 creó una nueva instancia de poder político territorial, las Comunidades Autónomas, configurando lo que se ha llamado un Estado “autónomico” a medio camino entre el regional y el federal. De hecho, y legalmente, las 17 Comunidades Autónomas existentes en España tienen “competencias plenas” en materia de educación y son los organismos responsables de la gestión del sistema educativo correspondiendo al Estado las competencias de coordinación y regulación general del mismo.
10. Una síntesis de esta serie de posibilidades, iniciativas y experiencias puede verse en CASTÁN, Guillermo. *Las bibliotecas escolares.....*, op. cit., p. 61-84.
11. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990 y promovida por el gobierno socialista, fue sustituida en el 2002 por la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) promovida por el gobierno del neoconservador Partido Popular que había ganado las elecciones generales de 1996. La llegada de nuevo al poder, en el 2004, del Partido Socialista supuso la suspensión de la aplicación de buena parte de

esta última ley y el inicio del proceso de aprobación de un nuevo marco legal general del sistema educativo español.

12. A título de ejemplo enuncio cuatro características de la mal llamada sociedad de la información que implican nuevas o incrementadas exigencias a los sistemas educativos y a los profesores: la sobreinformación trivial (que exige atender a las capacidades de selección y priorización), la desinformación (con su correlativa exigencia de desarrollar el análisis crítico de los lenguajes y discursos), la fragmentación (que exige el desarrollo de las capacidades de asociación, relación y síntesis) y el atemporalismo o presentismo (que exige el desarrollo de las capacidades recién indicadas desde un punto de vista temporal).
13. En las obras citadas de Guillermo Castán y José A. Gómez puede encontrarse una amplia bibliografía sobre el particular, en especial de lo publicado tras el estudio de Mónica Baró y Teresa Mañá sobre la situación de las bibliotecas escolares en España en 1995-1996 (Madrid, Anabad-Fesabid, 1997), así como una síntesis de los aspectos básicos de dicha situación (bibliotecas existentes, instalaciones, fondos, personal, horarios, presupuestos, responsables y funciones).
14. Véanse, sobre el particular, los trabajos incluidos en NADOROWSKI, M., NORES, M. y ANDRADA, M. (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Barcelona, Granica, 2002, y BARROSO, João (orgz.), *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*, Porto, ASA editores, 2003, así como el de TIANA, Alejandro. “La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación”, en RUIZ, Aurora (coord.), *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 49-70, y, en relación con España, los de VIÑAO, Antonio. El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España”, *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, nº 4, 2001, pp. 63-87, y ROZADA, José María. “Las reformas y lo que está pasando (de cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado”, *Con-Ciencia Social*, nº 6, 2002, p. 15-57.
15. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se estableció en la reforma de 1990. Se extiende, durante cuatro cursos, desde los 12 a los 16 años. Por una parte se integra, junto con la educación primaria, en la educación obligatoria, gratuita y básica. Por otro, forma parte de la educación secundaria junto con el posterior bachillerato y los asimismo posteriores ciclos formativos de grado medio y superior. La ESO ha sido sin duda, por este carácter híbrido, entre otras razones, la etapa más controvertida del sistema educativo español en los últimos años.
16. El mero hecho de que en el mencionado seminario se organizara una mesa redonda con el título de “¿Por qué son necesarias las Bibliotecas Escolares?” indica que éstas no forman parte de la cultura escolar establecida. Dicha necesidad se plantea sólo en relación con aquello que viene a alterar o modificar sustancialmente la mencionada cultura. En síntesis, para saber que es lo que forma parte de la cultura escolar no hay mejor recurso que acercarse a ella de modo indirecto: dicha cultura está formada por todo aquello que no es cuestionado o puesto en entredicho, por todo aquello respecto de lo cual se rechazan, por principio, otras alternativas o, en el caso de que se plantean, tales alternativas o cambios son vistos como extraños, utópicos o inviables.

### Referencias Bibliográficas

- BAWDEN, David. "Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital", *Anales de Documentación*, nº 5, 2002.
- CASTÁN, Guillermo. *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*, Sevilla, Díada editora, 2002a.
- CASTÁN, Guillermo. "Bibliotecas escolares. Retos y planteamientos desde el sistema educativo". en MILLÁN, José Antonio. *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 2002b.
- GÓMEZ, José A, "Los problemas de las bibliotecas escolares de la Región de Murcia en un contexto de crisis del sistema educativo", *Anales de Documentación*, nº 5, 2002.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996.
- KLIEBARD, Herbert M. *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20<sup>th</sup> Century*, Nueva York, Teacher College Press, 2002.
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor; RODRÍGUEZ, Juan Carlos; SÁNCHEZ, Leonardo, *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación "La Caixa", 2001.
- PUELLES, Manuel de, "Descentralización de la educación en el Estado autonómico", en *Informe España 2002*, Madrid, Fundación Encuentro, 2002
- SALABERRÍA, Ramón. "¿Qué ha sido de la biblioteca escolar?. A diez años de la muerte de Francisco J. Bernal", *Educación y Biblioteca*, nº 126, 2001.
- SÁNCHEZ, María, "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Escuela primaria: sus métodos actuales".in *Libro-guía del maestro*, Madrid, Espasa-Calpe, 1936.
- TIANA, Alejandro. "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación", en RUIZ, Aurora (coord.), *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- UNZURRUNZAGA, María Teresa. "Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas", *Revista de Educación*, nº 233-234, 1974.
- VIÑAO, Antonio. "Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)", *Historia de la Educación*, nº 12-13, 1993-94.
- VIÑAO, Antonio. *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Naucalpán de Juárez (México), Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.
- VIÑAO, Antonio. El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España", *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, nº 4, 2001.
- VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.

WEISS, Carol H. “The Four ‘I’s’ of School Reform: How Interests, Ideology, Information and Institution Affect Teachers and Principals”, *Harvard Educational Review*, nº 65-4, 1995.

Antonio Viñao Frago é professor de Teoria da Educação da Universidade de Murcia, Espanha.

Endereço para correspondência:

Universidad de Murcia  
Facultad de Educación  
Apartado 4.021.30080  
Murcia – Espanha  
avinao@um.es