

REFORMA EDUCATIVA Y BIBLIOTECAS ESCOLARES

Un reto y muchas incertidumbres

GUILLERMO CASTÁN LANASPA *

Vivimos un momento especialmente interesante en el mundo de la enseñanza pues, terminada la larga fase de discusión y diseño de las reformas educativas, ha llegado el momento de ponerlas en práctica; así, el próximo curso verá, con toda probabilidad, la implantación generalizada de la ESO, y en el curso 97/98 se implantarán los nuevos bachilleratos. Por lo tanto se acerca la hora en que podremos contrastar previsiones y realidad escolar, proclamas de cambios y cambios efectivos, teoría y práctica.

Pero los tiempos de reformas son también tiempos de zozobras para el profesorado; y ello es así porque las ideas que aparecen plasmadas en los llamados Diseños Curriculares Base, y en general el nuevo marco educativo que se dibuja, exigen de los profesores nuevas formas de hacer, nuevas actitudes y disposiciones profesionales para las que no siempre estamos preparados.

Si hubiera que resumir la cuestión en pocas palabras, diría que el nuevo marco escolar *va a permitir* (otra cosa es que efectivamente se vaya a hacer) a los profesores tomar decisiones relevantes en los procesos de enseñanza/aprendizaje de sus alumnos, de modo que su protagonismo y responsabilidad se acrecienta a la vez que se puede ir alejando la figura del profesor como un mero técnico que ejecuta

las decisiones tomadas desde ámbitos político-administrativos. Esto significa la posibilidad de un avance notable en la profesionalización de la función docente que los profesores no deberíamos dejar escapar, pese a que al principio no nos encontremos seguros.

La inseguridad radica en que somos conscientes de la envergadura del cambio necesario en el colectivo docente para avanzar en esta línea de profesionalización; cambio que ha de manifestarse en una triple dimensión (Carr, W.- Kemmis, S., 1988): la primera se refiere a la necesidad de vincular más estrechamente la práctica con la teoría y la inves-

tigación docentes; la segunda a la ampliación de la capacidad de tomar decisiones relevantes sobre el contexto (escolar) de actuación; y la tercera a la ampliación de las responsabilidades del profesor desde la escuela a la sociedad.

Todo un programa, pues, para la formación del profesorado que, además, debe basarse en una teoría de la educación capaz de suministrar a los profesores los recursos intelectuales que les permitan afrontar con mayor claridad sus tareas; una teoría educativa que "trata de emancipar a los docentes de su dependencia de prácticas que son el producto de las precedentes, del hábito y la tradición asumidas acríticamente" (Carr, W., 1990, p. 50).

Pero las zozobras no proceden sólo de la inseguridad de los profesores; una fuente inagotable de inquietudes es la errática y a menudo incoherente política educativa que se ejerce en nuestro atribulado país. Así, no somos pocos los que, desde un compromiso público y firme de trabajo, con las ideas y planteamientos básicos de la Reforma Educativa, observamos con preocupación las lagunas, olvidos y carencias de quien está llamado a tener el protagonismo básico, por ser la responsable, en el impulso del cambio escolar: la administración educativa.

Profesores y administración: he

*Una fuente
inagotable de
inquietudes es la
errática y a
menudo
incoherente
política educativa
que se ejerce en
nuestro
atribulado
país.*

aquí los dos pilares esenciales -en periódico y preocupante divorcio- sobre los que descansa el futuro de la educación. Pero vayamos por partes.

EL MARCO CONCEPTUAL

Desde la publicación del célebre Libro Blanco de la Reforma hasta la publicación del no menos célebre Decreto que fija el curriculum de la ESO (1345/1991, de 6 de septiembre, BOE de 13 de septiembre) ha llovido mucho, y no siempre al gusto de todos. Pese a que resulta difícil seguir hablando a estas alturas de curriculum abierto, es preciso reconocer que su definitiva configuración, producto de una concepción teórica interesante que no es el caso discutir aquí (Asklepios-Cronos, 1991), permite a los profesores un importante grado de intervención profesional a la hora de concretarlo y organizarlo en programaciones de área. Y esto no es una apreciación subjetiva o puramente voluntarista, como se ha puesto de relieve claramente en las propuestas elaboradas a lo largo de 1990-93 en el marco de los Proyectos de Materiales Curriculares convocados por el MEC-CIDE. Los proyectos elaborados por los grupos de trabajo de Ciencias Sociales, por ejemplo, demuestran que es posible una lectura creativa del DCB que da lugar a programaciones novedosas, de acuerdo con los criterios de los profesores, y que respetan los bloques de contenidos y los criterios de evaluación establecidos para la etapa (Grupo Cronos, coord., 1991. Grupo Aula Sete, coord., 1993. Grupo Insula Barataria, coord., 1994). Se ha abierto, pues, un espacio para "la posibilidad" (Giroux, H., 1990).

Pero seamos cautos; la escuela no es una institución separada del resto de la sociedad; por el contrario, somos muy conscientes de su función reproductora en tanto que aparato institucional sometido a las relaciones de poder; saber esto es importante para evitar desde el principio la proclividad a depositar en ella demasiadas expectativas en

tanto que instrumento de cambio social. Dicho esto, también es preciso reafirmar que la escuela es algo más que un aparato duplicativo de la sociedad, ya que la educación "funciona simultáneamente reproduciendo y transformando a la sociedad" (Kemmis-Flitzclarence, 1988, p. 153); por eso, la escuela puede ser vista también como un lugar democrático dedicado a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad y donde los profesores desarrollen una práctica tendente a facilitar a los alumnos el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en la sociedad con sentido crítico y transformador (Giroux, H., 1990).

Desde esta perspectiva, y aun-

Curso	Memoria MEC	Inversión presupuestada	Porcentaje cumplimiento
1991	80.803	79.025	97,8
1992	87.460	42.186	48
1993	64.796	32.851	50,7
1994	37.903	29.208	77
TOTAL	270.962	183.270	67

FUENTE: T.E., *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 148, diciembre de 1993, p. 14. Los datos económicos que aparecen en este apartado han sido tomados de la misma fuente.

que no son pocas las objeciones que podrían hacerse algunos de los fundamentos teóricos en que se basa la Reforma (por ejemplo la monomanía de presentar el constructivismo como receta para solucionar los problemas de cómo enseñar), creemos que *el marco conceptual y legal en que nos hemos de mover no carece de posibilidades, lo que es claramente positivo.*

Pero hay que volver a insistir en que la realidad social no la cambia el BOE; olvidar esto es una torpeza o un descuido de consecuencias nefastas. Pues si los objetivos generales establecidos para la etapa (me refiero a la ESO) y los establecidos por áreas no han suscitado debates especialmente relevantes en cuanto a su formulación y pertinencia (y eso que allí se habla de cosas tales como formar ciudadanos críticos y participativos capaces de buscar y analizar la información necesaria para tomar

decisiones relevantes en la sociedad, etcétera, etcétera), en cambio existen dudas razonables sobre las posibilidades reales de alcanzarlos en la mayoría de los centros educativos del país. Y aquí continúan las incertidumbres. Y es que la implantación de una Reforma Educativa que implica, posibilita o por lo menos sugiere (este retroceso verbal es un reflejo del retroceso real que ha ido sufriendo la Reforma en sus diversas formulaciones hasta llegar a su plasmación en el BOE) un cambio curricular, es decir, un cambio en las actitudes y maneras de trabajar de los profesores esencialmente, es un asunto complejo que depende de variables muy diversas sobre las que habría que intervenir de manera decidida y clara y, por supuesto, consensuada. La intervención parece especialmente necesaria en tres aspectos muy relevantes: la formación del profesorado, los medios materiales y las estructuras organizativas adecuadas a las nuevas necesidades (Gimeno Sacristán-Pérez Gómez, 1993).

Y es que no se puede olvidar que para educar y

formar ciudadanos activos y críticos los profesores deben serlo también. Lo que no resulta nada frecuente en un contexto social donde la ideología dominante ha apostado claramente por la formación de consumidores sumisos antes que de ciudadanos activos.

EL MARCO ECONÓMICO

Como es sabido, la implantación de la Reforma implica unas importantes inversiones públicas en educación, a las que se comprometió el MEC en su Memoria de Financiación de la Logse, y que, en ausencia de una ley específica que las garantice, se han incumplido de manera tan prevista como clamorosa. Veamos unos datos elocuentes. (*Ver cuadro.*)

Y estos datos son los más optimistas, pues no se puede ocultar la existencia de otros cálculos sindicales, bastante fiables, que hablan de un incumplimiento cercano al 50% (considerando, como

claramente hay que considerar, los recortes presupuestarios realizados para frenar el déficit público en la mitad de cada ejercicio). Así es que la cruda realidad es que se ha incumplido el plan de inversiones. ¿Cómo, entonces, poner en marcha la Reforma y garantizar su éxito? ¿Bastará, como supone el pensamiento mágico, con formular un deseo para que se cumpla? Algunos, a juzgar por sus actos, deben estar seguros de ello.

Como estamos en crisis podemos entender que estas cosas ocurran; pero tenemos otros datos que nos hacen dudar de las intenciones de nuestros gobernantes en relación a la enseñanza pública, pues los recortes no los han sufrido por igual todos los capítulos del presupuesto, como lo demuestra el hecho de que el % de los gastos de Educación en el conjunto de la disminución en los últimos años, justo en los que se necesitaba la mayor inversión (1991-4,5%; 1992-4,1%; 1993-3,9% y 1994-3,5%). Con ello, por cierto, cada vez estamos más lejos de Europa, que dedica una media del 6% del PIB a Educación, mientras que en España se llega a duras penas al 4% (¡Un 50% menos!). Así pues, la cruda realidad es que, además de no haber inversiones, parece que no preocupa mucho que las haya. Conclusión: lamentablemente, *hoy por hoy la educación no es una prioridad política.*

Con esto hay que empezar a contar pues, aunque Marx ya no esté de moda, todos sabemos que la infraestructura económica determina en última instancia a la superestructura; o sea, sin dinero no hay Reforma o, lo que es aún peor, habrá Reforma a medias, pues algunas de las decisiones que ya se han tomado son irreversibles.

Por sacar una conclusión conciliadora y poco alarmante en el campo económico, diremos que los recortes de estos años retrasan y que dificultan su éxito, pero que, a lo mejor, en años sucesivos se in-

vierte la tendencia y recuperamos las inversiones perdidas. Es una incertidumbre de capital importancia que sólo la administración puede despejar; pero seguramente la sociedad tendrá que ayudarla con movilizaciones, exigencias democráticas y participación más activa.

Pero, como hemos visto en el apartado anterior, no todos los problemas vienen del presupuesto, y esto también debe quedar claro.

EL MARCO PROFESIONAL: FORMACIÓN E INNOVACIÓN

El espíritu y la letra de la Reforma Educativa, o por lo menos la lectura que nosotros hacemos de ella, exige que se generalicen en los centros de enseñanza unas nuevas prácticas profesionales, unas nuevas maneras de hacer y de intervenir en los procesos de



enseñanza/aprendizaje de los alumnos que no se pueden improvisar. Los profesores, efectivamente, deberemos hacer nuevas cosas que requieren nuevos planteamientos y nuevos medios, pues la lección "magistral" y el libro de texto resultan claramente insuficientes cuando se tiene una idea un poco abierta de la educación. Así es como *la innovación actúa como punto de unión entre los dos elementos estratégicos de cualquier reforma educativa: la formación del profesorado y la necesidad de nuevos materiales curriculares*, los cuales, a su vez, exigen entre otras cosas, la presencia de un centro de recursos adecuado y bien gestionado en las escuelas.

Los docentes en España tene-

mos unas tradiciones profesionales, una formación y una visión de la escuela y su función social que condiciona nuestra práctica profesional y que, por lo tanto, va a condicionar de manera decisiva la puesta en marcha y el éxito de la Reforma. La intervención sobre el profesorado es, pues, un punto estratégico decisivo que no se debe olvidar (Cronos, 1987). De donde resulta que las tareas de formación e innovación han de ser impulsadas, coordinadas y revisadas por las administraciones educativas, y no dejadas en manos del voluntarismo de un puñado de profesores (Gimeno Sacristán, 1987). El caso de las bibliotecas escolares es, como veremos, paradigmático.

Uno de los cambios más importantes que, según la opinión más generalizada, requiere la Reforma es la que hace referencia a los nuevos *materiales curriculares*, es decir, a los materiales para el aprendizaje de nuestros alumnos. Esta idea es ampliamente compartida desde hace tiempo por cuantos han reflexionado sobre el tema (por ejemplo, Coll, C., 1987). El libro de texto como fuente casi única de información (y el profesor como autoridad de referencia exclusiva de los saberes) está puesto en cuestión, pero sigue suponiendo una amenaza real (cada vez más real) de cierre del currículo por la

vía de facilitar a los profesores los materiales que no se les facilitan por otros medios (Gimeno Sacristán, 1989). Pero es que, además, los materiales no son neutrales, sino que su selección se realiza de acuerdo con unos criterios, más o menos explícitos, que responden a intenciones educativas determinadas no siempre discernibles a primera vista. No se puede olvidar que los objetivos educativos que se persiguen en esta nueva etapa educativa nos hablan de la formación de ciudadanos capaces de buscar, seleccionar, contrastar y asimilar críticamente la información en esta sociedad "cableada", y de ciudadanos capaces de valerse de la información relevante adecuada para tomar decisiones acer-

tadas de transformaciones y mejoras sociales, dado que es imaginable (algunos nos imaginamos) una sociedad mejor que la actual.

¿Se pueden conseguir estos objetivos con un libro de texto como fuente única o principal de información? Es obvia la necesidad de diversificar las fuentes, la naturaleza, la procedencia y los soportes en que se presenta la información en la escuela y acercarnos así a lo que es habitual en la sociedad. Esto lleva a la necesidad de reorganizar los recursos en los centros escolares y a convertir las viejas bibliotecas-depósitos de libros en algo parecido a un centro multimedia capaz de recibir, organizar y dispensar información relevante para los fines indicados. Para esto es necesario, lo diremos una vez más, un cambio conceptual en la Administración y en los docentes, cambio que se vislumbra, todavía, muy lejano.

¿Qué medidas se han tomado para favorecer estos procesos? Algunas, sin duda. Por ejemplo, el MEC inició hace ya varios años una ambiciosa política de formación del profesorado en ejercicio (vamos a olvidarnos, pese a su enorme gravedad, de la batalla perdida de la formación inicial) que incluía cursos de larga duración en horario lectivo, como los célebres de actualización científico-didáctica, los de responsables de área y ciclo o los de formadores de formadores; el esfuerzo no puede dejar de reconocerse, sobre todo cuando se partía de una situación francamente negativa en este terreno; pero la indefinición, la falta de objetivos claros y el continuo hacer y deshacer han restado posibilidades a esta política (Cronos, 1988; Pérez Gómez, A., 1993); tampoco parece que se siga mucho provecho, por el descontrol existente, de la concesión de licencias por estudios, figura largamente reivindicada por los profesores y que, de nuevo, supone un importante esfuerzo de la Administración -y de la sociedad que paga sus impuestos- no bien rentabilizado. Y es que ha faltado la claridad de definir funciones y la valentía de exigir a los profesores compromisos concretos de acción.

También quiero señalar la importancia que tiene la modalidad de perfeccionamiento del profesorado en el contexto de su trabajo en el propio centro educativo porque nos acerca más a la figura del profesor-investigador, que no deja de ser un intento interesante de vincular teoría y práctica docentes, reflexión y acción en un contexto de cooperación entre los profesores

Para educar y formar ciudadanos activos y críticos los profesores deben serlo también. Lo que no resulta nada frecuente en un contexto social donde la ideología dominante ha apostado claramente por la formación de consumidores sumisos antes que de ciudadanos activos.

que no deja de ser mucho más enriquecedor que el consumo individual de la oferta habitual de formación. (Elliott, J., 1990; Salinas, D., 1993).

Por otro lado, en 1990 se produce una iniciativa igualmente importante: la convocatoria de un concurso público para financiar la elaboración de nuevos materiales curriculares necesarios para la Reforma; la idea es buena: ofrecer en un plazo razonable un elenco de materiales variados, de todas las

áreas, para que los profesores puedan estudiarlos y utilizarlos en la medida que satisfaga sus necesidades, de modo que no dependan sólo de ellos mismos o de las editoriales; pues bien, mucho nos tememos que de este costoso programa tampoco se deriven beneficios tangibles para la comunidad, pues hace casi un año que el MEC tiene en su poder los materiales y no sabe qué hacer con ellos (¿!). Anualmente se publican convocatorias de ayudas a grupos de profesores y centros docentes para la realización de unidades didácticas, trabajos de evaluación y otros. Pero, lamentablemente, de nuevo se produce un cortocircuito entre las intenciones y las realidades, entre lo que se proclama en el BOE y lo que ocurre en la realidad, pues, por ejemplo, los profesores que imparten ya la reforma (adelantada) se quejan permanentemente de la falta de materiales y de asesoramiento. La ingente cantidad de material acumulado por la administración desde hace años, y que resume los esfuerzos y tentativas de numerosos colectivos de profesores, duermen en algunos armarios o sótanos de alguna dependencia ministerial, quizás en los propios centros docentes.

La indefinición de la Administración -o los temores a un enfrentamiento con el poderoso mundo editorial- hacen que el MEC carezca de una política de difusión de materiales digna de tal nombre. Parece evidente que, de no intervenir con rapidez y audacia en este campo, serán las editoriales las que rellenen el hueco que los profesores encuentran diariamente en su actividad; las editoriales cerrarán el currículo con productos que se presentan formalmente como nuevos pero que responden a la misma lógica que se pretendía, teóricamente, desterrar. Volveremos, renovados, a los nuevos/viejos manuales y al papel tradicional del profesor; los objetivos de la Reforma se convertirán definitivamente en retórica; habrá cambiado todo para que todo siga igual. Y en este contexto, desde luego, las bibliotecas escolares seguirán siendo perfectamente prescindibles.

En conclusión, existen variadas

e interesantes iniciativas ministeriales que luego, lamentablemente, no se rentabilizan por la falta de criterios claros y por la inestabilidad de una (pacata) política educativa.

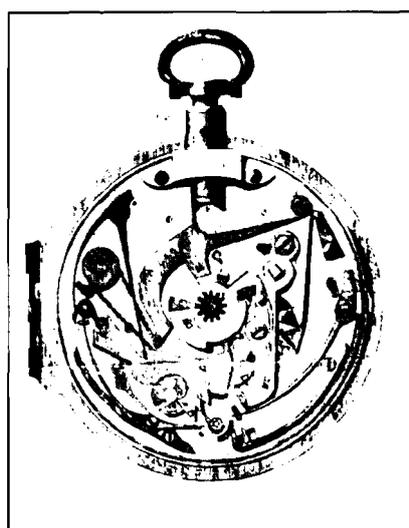
¿Pesimismo? Más bien reflexiones tendentes a que no se haga realidad, con ayuda del pensamiento mágico, este mal anunciado. Porque si importante es el estímulo a la elaboración de materiales y la labor de difusión que debería asumir el MEC, más importante parece dotar a los Centros Docentes, a profesores y alumnos, de los medios necesarios para que puedan razonablemente cubrir, de forma progresivamente autónoma, sus expectativas de cambio en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Somos muchos los profesores que nos hemos creído que la Reforma va en serio y que, por ello, *reclamamos los medios necesarios para llevarla adelante, prioritariamente la biblioteca escolar*. Y no se trata de un capricho momentáneo sino de un recurso totalmente imprescindible para la innovación necesaria a que antes hacía referencia. Así, por ejemplo, el Proyecto de Enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia elaborado por el Grupo Cronos, articula los contenidos en torno al estudio de los problemas sociales relevantes, y las tres últimas unidades didácticas tratan, respectivamente, del trabajo, el paro y el ocio, de los nuevos hábitos culturales y el poder de la información y de las esperanzas razonables en un mundo mejor (Cronos, 1992). ¿Cómo se va a trabajar en estas cuestiones sin contar con las fuentes de información actuales necesarias? ¿Hay algún libro de texto que permita abordarlas a la manera tradicional? Si no se ponen a nuestro alcance -de profesores y alumnos- los medios necesarios, no podremos abordar tales problemas relevantes -por otra parte imprescindibles para la formación de ciudadanos activos, etcétera, etcétera-, sino que nos veremos empujados a volver a los programas clásicos de contenido exclusivamente académico.

Por lo que ya hemos dicho antes de las características de la profe-

sión docente, el cambio está difícil; pero sin los recursos necesarios para que los profesores más decididos puedan trabajar, el cambio será imposible. Merece la pena reflexionar sobre este punto.

**BIBLIOTECAS ESCOLARES:
UN RECURSO IMPRESCINDIBLE
EN SITUACIÓN LAMENTABLE**

También desde el mundo de la biblioteconomía y de las bibliotecas públicas se comparten estos análisis; hoy todo el mundo parece tener claro que innovación pedagógica y disponibilidad de recursos



para construir los materiales de enseñanza/aprendizaje van estrechamente ligados (Baró Llambias y Mañá Terre, 1991). Sin embargo, en los últimos años se ha producido un enorme desfase entre la elaboración teórica y la formulación de propuestas curriculares innovadoras y la dotación de medios para su puesta en marcha en práctica en los centros docentes. Pues si hacemos caso a los expertos, "muy pocos establecimientos escolares existen en España que cuenten con una biblioteca" (Salaberría, 1991; Girón, A., 1988); opinión que coincide con la expresada en 1989 por el Seminario Hispano-Británico de Bibliotecas Escolares. Esta afirmación, aparentemente paradójica, cobra sentido a la luz de qué se entiende por biblioteca escolar; en efecto, casi todas las escuelas tienen libros colocados en armarios en un cierto orden; pero esto no es una biblioteca, sino un depósito de libros. Hoy día el con-

cepto de biblioteca es mucho más amplio; para los que conocen de cerca el asunto -y las experiencias en países europeos de vanguardia, como Francia- la idea actual de biblioteca escolar se aproximaría a la de un Centro de Recursos Multimedia responsable no sólo de almacenar y recuperar la información en los diversos soportes, sino también de contribuir decisivamente a la formación de nuestros alumnos por la vía de la dinamización y el fomento de hábitos intelectuales y culturales que tienen que ver con la formación escolar y el ocio creativo y no alienante. Es decir, con algunos de los objetivos fundamentales que señala la Reforma. Se puede decir, por tanto, que las bibliotecas escolares deben convertirse en la infraestructura del cambio curricular.

Esta afirmación, compartida por bibliotecarios, docentes y políticos responsables de la Educación (Marchesi, 1991) debería tener como corolario una decidida actuación de la administración educativa, de los centros docentes y de las bibliotecas públicas, cosa que estamos muy lejos de ver: la lógica y la sociología discurren por caminos diferentes. Basta con hacer un breve repaso a la evolución del tema en los últimos años para convencerse de esta cruda realidad (Girón, A., 1988; Salaberría, R., Argos nº 11).

En primer lugar no existe en la actualidad ninguna disposición legal que reglamente la existencia y funcionamiento de las bibliotecas escolares, dotándolas de medios materiales y humanos adecuados; y en segundo lugar, cuando se dice algo en relación a ellas es desolador: la cicatería de los políticos responsables de la Educación es tan proverbial como insensata y pertinaz. Por ejemplo, el decreto que establece los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes (1004/1991) establece para los de 24 unidades un espacio dedicado a biblioteca (es decir, a depósito de libros y sala de lectura) de 90 m², cuando la Unesco recomienda ¡290 m²! (Alvarez M. y Cobos, L., 1992).

Por supuesto nada hay establecido en relación a los recursos hu-

PUBLICIDAD

manos que deben realizarse a tan importante tarea; la experiencia demuestra que la Administración Educativa y la Dirección de los Centros recluyen en la biblioteca a los docentes que no pueden ocupar en otras tareas, y siempre con un carácter provisional. Y el debate sobre el papel que en su día podrían jugar los bibliotecarios titulados en los Centros ni siquiera se han planteado seriamente. Estos datos son suficientes para compartir plenamente la idea de que la Administración Educativa -y muchos ciudadanos, docentes o no- tiene un concepto "pobre y raquítico" de las bibliotecas (Salaberría, 1991).

Dentro de este marco, sin embargo, parece que algo se podría ir moviendo; dos indicios, aunque muy leves: una de las famosas -en el mismo sentido que el monstruo del lago Ness: todo el mundo habla de él pero nadie lo ha visto- 77 medidas del MEC, en concreto la 14, dice que "se facilitará el uso de las bibliotecas escolares por los alumnos", y la convocatoria de ayudas a la financiación de trabajos de innovación de este año (BOE 15-V-94) incluye entre éstos los que tengan que ver con organización y uso de las bibliotecas. Tanto una como la otra indican bien a las claras que en el MEC se es consciente de las carencias que en este terreno presentan los centros. Pero esto es claramente insuficiente; se necesitan medidas mucho más eficaces y contundentes para avanzar en este campo.

Se podría pensar razonablemente en algunas que susciten un amplio consenso y que se puedan ir poniendo en práctica, concentrando los pocos recursos disponibles en aquellos centros que por su trayectoria docente, por haber elaborado un proyecto de centro adecuado o por cualquier otra razón, *demanden ya este servicio*. Este es un punto crucial para avanzar con pasos seguros, pues las bibliotecas escolares-centros de documentación son esenciales sólo en situaciones de innovación educativa, poco extendidas hasta la fecha. Se debe evitar, por tanto, la tentación de generalizar iniciativas que claramente no tienen futuro bien por falta de medios materiales y humanos, bien por innecesarias, en

según qué contextos escolares. Tales medidas harían referencia a espacios, fondos, medios técnicos y recursos humanos necesarios para construir la biblioteca-centro de documentación que la nueva situación requiere. Y ello es posible a condición de que los responsables educativos busquen, como les corresponde, las soluciones a los problemas que se alzan en el camino.

EL FUTURO DE LA EXPERIENCIA DE SALAMANCA

La experiencia llevada adelante en Salamanca en este último año (Cen-

En los últimos años se ha producido un enorme desfase entre la elaboración teórica y la formulación de propuestas curriculares innovadoras y la dotación de medios para su puesta en marcha en los centros docentes

cerrado, L.M., 1993), cuyo interés principal reside en la colaboración abierta de instituciones diversas, ha puesto de relieve varias cuestiones que iluminan la situación.

Lo más importante es que ha quedado claro que el futuro de una iniciativa de este calibre depende de la participación de diversas instituciones culturales, y no sólo de los docentes o de la administración (que en ningún lugar ha tenido una iniciativa de esta naturaleza); en Salamanca, efectivamente, contamos en primer lugar con el interés de suficientes docentes por

trabajar en el sentido que venimos comentando, apoyados por sus equipos directivos; en segundo lugar, se manifiesta con rotundidad y sin equívocos el apoyo, más allá de sus responsabilidades e intereses, de instituciones como el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil y la Biblioteca Municipal; en tercer lugar, se cuenta con el asesoramiento técnico y el apoyo de la Universidad a través de la Facultad de Traducción y Documentación y la Facultad de Educación; y en cuarto lugar, el proyecto ha sido acogido por la Unidad de Programas de la Dirección Provincial. Muchos y valiosos padrinos que hacen presagiar, en apariencia, un buen futuro al proyecto.

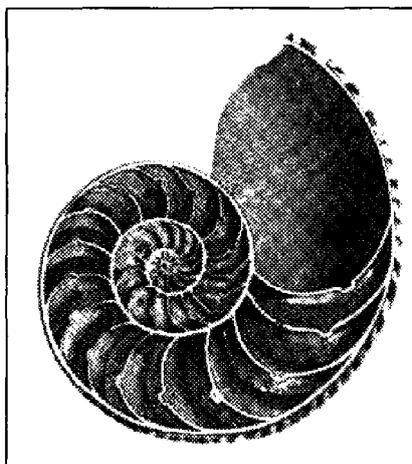
De momento, y a resultas de las II Jornadas sobre Reforma Educativa y Bibliotecas Escolares (Salamanca, junio de 1994), la Administración Educativa salmantina ha dado un importante paso adelante garantizando, para el próximo curso y los catorce centros implicados en el Proyecto, una dedicación a las tareas de biblioteca de 10 horas lectivas para los profesores de EGB y 8 para los de Enseñanzas Medias (un profesor por centro). Este requisito de dedicación, unánimemente solicitado por los profesores, deberá mantenerse en años futuros para que sea efectivo. Por otro lado, se ha adquirido un compromiso de evaluación anual de los proyectos, de modo que tanto en los centros donde se desarrollan como ante la Administración, se legitimen por su trabajo bien hecho y no simplemente por ser una iniciativa interesante. Para ello, cada profesor implicado deberá elaborar, a principios de curso, una Memoria con los objetivos que espera cumplir y que deberá ser aprobada, y otra a fin de curso valorando lo realmente conseguido. En esta evaluación deberán participar todas las instituciones implicadas en el proyecto. Y, por supuesto, va a continuar el plan de formación iniciado el curso pasado para cualificar a los profesores en las nuevas tareas que han de emprender.

El modelo de puesta en práctica del proyecto de bibliotecas escolares, pues, es interesante y prome-

tedor; lo que no significa que no existan problemas importantes. En primer lugar el contexto global que ya hemos analizado en las páginas anteriores. Y en segundo lugar, la firmeza de los compromisos por todas las partes implicadas. Y habrá que tener en cuenta que en algunos casos serán necesarias inversiones para la construcción del espacio necesario, cosa a la que hoy no se ha comprometido la Administración por falta de recursos, pero que son imprescindibles a medio plazo.

Por supuesto que esto implica dinero, inversiones, pero también un cambio conceptual en los profesores y en los responsables de la Educación. Los profesores porque tendremos que empezar a pensar que nuestro trabajo no termina en el aula, y tendremos que esforzarnos por prestar un servicio público de calidad; las administraciones porque tendrán que asumir sus responsabilidades, establecer prioridades acordes con el momento en que vivimos y eliminar el abismo que a menudo se observa entre las intenciones que manifiesta y sus actuaciones concretas y constatables.

El optimismo, sin embargo, es libre, y por ello nos permitimos pen-



sar en un giro de la situación que permita hacer las cosas bien y con garantías. Trabajamos pensando en plazos medios -para nuestros proyectos- y en plazos largos -para su generalización a otros centros- y creemos que el tiempo juega a nuestro favor. Todos tenemos la palabra.

■ ■ ■

(Remitido ya a la redacción de la revista este artículo, se ha producido una novedad muy negativa en Salamanca: la administración educativa, llegado el momento de cumplir sus promesas, ha roto el compromiso, de

modo que la reducción horaria de 8 y 10 horas lectivas para los profesores de Secundaria y de Primaria, respectivamente, anunciada a bombo y platillo, no ha tenido lugar. Ello significa que la Dirección Provincial, por decirlo de una manera gráfica, se ha cargado el proyecto. Naturalmente, las consecuencias van a ser nefastas, pues los profesores, que elaboraron sus memorias y asistieron durante un año a un proceso de formación, y los centros, que participaron en un concurso público para ser seleccionados, se sienten burlados y manipulados. Por no hablar de lo que significa en la quiebra de confianza a todos los niveles, pues, como es lógico, tampoco se respeta el convenio suscrito con el Ayuntamiento y la Universidad para llevar a cabo el programa. Se diría que la reforma educativa está siendo boicoteada desde la propia administración que le dió vida. ¿Podrán seguir pidiendo colaboración a los profesionales quienes demuestran a diario no tener ideas claras sobre lo que se traen entre manos?)

* Guillermo Castán Lanaspá, es miembro del Grupo Cronos y profesor en el Instituto de Bachillerato Fray Luis de León de Salamanca.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALVAREZ, M.; COBOS, L. (1992): "La Logse y las bibliotecas escolares". En *Educación y Biblioteca*, n° 22, pp. 53-55.
- ASKLEPIOS; GRUPO CRONOS (1991): "Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las CC.SS. en España (1970-91)". En GRUPO CRONOS (coord.): *Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales (ESO)*. Salamanca: Amarú, pp. 13-50.
- BARO LLAMBIAS, M.; MAÑA TERRE, T. (1991): "Aproximación al estado actual de las bibliotecas escolares en España". En *VII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía: Bibliotecas y Educación*. Jaén, pp. 37-46.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la Educación: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CENCERRADO, L.M. (1993): "Bibliotecas escolares y Reforma Educativa: crónica de las Jornadas". En *Educación y Biblioteca*, n° 39, pp. 53-55.
- COLL, C. (1987): "El papel del currículum en el proceso de Reforma de la Enseñanza: sugerencias para el debate". En *Actas del II Congreso Mundial Vasco*. Bilbao.
- ELLIOTT, J. (1990): *Investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1987): "Luces y sombras de un proyecto". En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 152, pp. 84-88.
- GIMENO, J. (1989): "Planificar la Reforma, hacer la Reforma". En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 174, pp. 73-76.
- GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): "El profesorado de la Reforma". En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 220, pp. 95-99.
- GIRON, A. (1988): "La biblioteca escolar". En *Nuestra Escuela*, febrero, n° 94, pp. 8-12.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GRUPO AULA SETE (coord.) (1993): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales*. Universidad de Santiago de Compostela.
- GRUPO CRONOS (1987): "El oficio de enseñar Historia". En *Historia* 16, n° 132, pp. 92-93.
- GRUPO CRONOS (1988): "La formación del profesorado". En *Historia* 16, n° 150, pp. 100-101.
- GRUPO CRONOS (coord.) (1991): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (ESO)*. Salamanca: Amarú.
- GRUPO CRONOS (1992): "Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales". En *Signos*, n° 7, pp. 63-79.
- GRUPO INSULA BARATARIA (coord.) (1994): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum. Col. Forum Didáctico n° 4.
- KEMMIS, S.; FLITZCLARENCE, L. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MARCHESI, A. (1991): "La biblioteca es imprescindible. Entrevista con Alvaro Marchesi". En *Educación y Biblioteca* n° 15, pp. 14-15.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (1993): "La formación del docente como intelectual comprometido". En *Signos*, n° 8-9, pp. 42-53.
- SALABERRIA, R. (1991): "El concepto de biblioteca escolar en España". En *Educación y Biblioteca*, n° 15, pp. 9-10.
- SALABERRIA, R. (1993): "En Espagne, la bibliothéque scolaire ou le tissu de Pénélope". En *Argos*, n° 11.
- SALINAS, D. (1993): "El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión". En *Signos*, n° 10, pp. 4-13.