



LA LECTURA COMO ESTRATEGIA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES*

RESUMEN. El artículo se presenta organizado en cuatro partes. Una sobre la lectura y los objetivos de la educación, otra sobre la función de la lectura como estrategia para movilizar capacidades y competencias, una tercera sobre la función de la biblioteca escolar al hilo de un reciente estudio empírico realizado sobre su situación en España y una cuarta donde se realizan propuestas para que la lectura se constituya en agente de cambio educativo. Entre estas propuestas cabe destacar la de establecer un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo para que, además de leer cuentos y literatura, se lean también textos geográficos, históricos, medioambientales, científicos, artísticos y, entre otros, deportivos. Lecturas planificadas en la programación de cada asignatura y relacionadas con los objetivos de aprendizaje que en ella se establecen. Propuesta que no se contempla como ajena o yuxtapuesta al proceso de aprendizaje, sino complementaria al enfoque de la asignatura y orientadora en gran medida de su metodología didáctica.

ABSTRACT. This article is divided into four parts. One part is dedicated to reading and the aims of education. Another part is dedicated to the role of reading as a strategy for stimulating capacities and competencies. Following a recent empirical study carried out regarding the state of school libraries in Spain, a third part deals with the role of the school library. A fourth part is dedicated to carrying out proposals so that reading becomes an agent for educational change. Among these proposals should be highlighted the setting aside of a weekly reading slot in all subject areas of the curriculum. This would be put into place so that, in addition to reading stories and literature, geographical, historical, environmental, scientific, artistic, and, among others, sporting texts, would also be read. It would be planned reading covered within the syllabus of each subject area and related to the learning objectives established within each area. It is a proposal which is not regarded as juxtaposed to the process of learning, but complementary to the focus of the subject area and for the most part guiding its didactic methodology.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

Pocas personas dudan de la importancia de la lectura para la formación de las personas. Tampoco se pone en duda la necesidad de que exista una biblioteca en cada escuela para que los alumnos y sus profesores dispongan de los medios suficientes para realizar esta tarea. Sin embargo, en ningún currículo estatal o autonómico se reserva un tiempo específico del horario lectivo para esta actividad durante la educación obligatoria y en bastantes centros todavía la biblioteca no ha alcanzado un nivel aceptable. Semejantes contradicciones no alarman a la opinión pública, ni a los profesores, ni a la comunidad educativa, y apenas se relacionan con los resultados insuficientes que muestran nuestros alumnos en las comparaciones internacionales. Más bien se insiste en otros factores relacionados con las leyes vigentes, con los recursos disponibles, con la formación de los docentes o con la actitud de las familias y de los alumnos.

No se debe negar la incidencia de todas estas variables. Sin embargo, existe siempre el riesgo de que la amplitud y la complejidad de los factores involucrados en el cambio educativo dificulten la puesta en marcha de iniciativas de cambio efectivo. Por ello, cada vez es más importante seleccionar y desarrollar alguna estrategia que tenga un gran poder de transformación y que arrastre tras de sí a gran parte del sistema educativo. Entre las varias posibles, tengo el convencimiento de que el impulso sostenido a la lectura en la escuela puede ser una poderosa estrategia de mejora, y en torno a ella es posible realizar una pequeña revolución escolar. Es una estrategia que modifica el

modo de enseñanza de los profesores y que reclama una mayor dedicación de los padres. Pero es una estrategia que, por encima de todo, compromete a las Administraciones Educativas tanto en la dotación de bibliotecas y en el apoyo a la lectura como en una nueva definición de los objetivos educativos, de los sistemas e indicadores de evaluación, de los contenidos de la enseñanza y de la formación del profesorado.

El presente texto se presenta organizado en cuatro partes. En la primera expongo por qué la lectura conecta directamente con los objetivos que la educación se plantea en la actualidad; después reflexiono sobre la función de la lectura como estrategia para movilizar las capacidades y competencias de los alumnos así como para favorecer el funcionamiento de los centros; a continuación analizo la función de la biblioteca escolar al hilo de un reciente estudio empírico realizado sobre su situación en España; y, finalmente, en la cuarta y última parte, realizo algunas propuestas para que la lectura llegue a convertirse en la «puerta del cambio» de la enseñanza o, al menos, en una de las «puertas preferentes de cambio» de la enseñanza.

LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN¹

La reflexión sobre el papel de la lectura y de las bibliotecas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos en el siglo XXI no debe hacerse al margen de la sociedad en la que vivimos. Si siempre ha sido importante leer, hoy lo es aun más por el antídoto que supone la lectura ante tres acechanzas del mundo actual: el

(1) Parte de este texto se basa en la conferencia impartida en el seminario sobre lectura y bibliotecas escolares organizado por ANELE en noviembre de 2004.

riesgo del dominio de la imagen, el riesgo del aislamiento y el riesgo de la superficialidad. Veamos brevemente cada una de ellas.

La nueva sociedad de la información no ayuda a educar en el placer de la lectura. El predominio absoluto de la imagen y el interés por lo inmediato no favorece los requisitos básicos de la actividad lectora: texto escrito, comprensión del significado y de las relaciones, complejidad del texto, esfuerzo. El alumno está acostumbrado desde pequeño a obtener la información con escasa atención y a través de formatos multimedia. La televisión es una fuente que transmite rápidamente mensajes continuos que se comprenden con facilidad y de forma inmediata. Además, la información tediosa puede abandonarse a través del mando a distancia. La lectura, por el contrario, pone en acción un conjunto de habilidades muy diferentes: hace falta tiempo, tranquilidad, interés y perseverancia para comprender un texto y disfrutarlo. La experiencia lectora satisfactoria contribuye poderosamente a desarrollar estas estrategias necesarias, lo que a su vez va a ayudar a la formación de una personalidad más independiente y reflexiva.

El segundo riesgo es el individualismo y el aislamiento. Vivimos en una sociedad exigente y competitiva, en la que se exaltan los valores individuales en detrimento de los sociales y colectivos. Además, las familias y los grupos sociales tienden a relacionarse en función de su estatus social y cultural y olvidan, evitan o marginan a aquellos otros que no comparten sus normas o sus reglas de distinción. La presencia de nuevas culturas debido al incremento constante de la inmigración puede abrir posibilidades de encuentro o separar más a unos de los otros.

La dinámica laboral poco ayuda a establecer relaciones entre la familia y la escuela o entre la escuela y otros sectores

sociales. Las necesarias políticas educativas se reducen la mayor parte de las veces a políticas escolares, limitadas a la labor que los profesores pueden hacer con sus alumnos en las horas lectivas. La separación, la falta de tiempo y el desencuentro son características normales de la vida social, especialmente en los núcleos urbanos.

Frente a estos problemas, la escuela y la apuesta por la lectura pueden convertirse en una opción valiosa para corregir esta situación. La escuela ha de ser lugar de encuentro entre alumnos de orígenes sociales, familiares y culturales diversos; espacio compartido de socialización, en el que se conozca a los otros y se aprenda de ellos; institución necesaria para la construcción de valores de respeto, tolerancia y solidaridad. Pero lo que permite el logro de estos objetivos no es la institución escolar en sí misma, sino las prácticas educativas que en ella se generan. Y una de las prácticas educativas más enriquecedoras es la lectura. La lectura nos pone en contacto con otros sentimientos, otras experiencias y otras vidas. Nos ayuda a distanciarnos de nosotros mismos, a viajar por el tiempo y por el espacio, a conocer nuevas culturas y nuevas realidades, a ser, de alguna manera, más humanos. La escuela y la lectura ayudan a romper la coraza del individualismo y a penetrar en los otros. Es difícil encontrar una experiencia educativa más enriquecedora que el tiempo dedicado a la lectura.

El tercer riesgo en la sociedad contemporánea, y desgraciadamente también en la enseñanza y en el aprendizaje escolar, es el de la superficialidad. A veces, cuando se consigue evitarlo, se cae en otro peligro: la reducción excesiva de los objetivos de la enseñanza a los estrictamente cognitivos.

La inmensa cantidad de información disponible nos hace resbalar sobre ella

para conocer más en el menor tiempo posible. No es fácil mantener una actitud tranquila y reflexiva ante tanta información. Pero esta consecuencia directa de la sociedad de la información puede extenderse también, desde otro tipo de razonamiento, a los modelos de enseñanza y a los objetivos del aprendizaje escolar.

De forma periódica, diferentes sectores sociales claman contra el escaso conocimiento de nuestros alumnos. Al mismo tiempo, y ante cualquier crisis o conflicto, se oyen voces numerosas que exigen una mayor preocupación de la institución escolar hacia esas cuestiones: la violencia, la desigualdad, la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, los accidentes en carretera, los trastornos en la alimentación, son algunas de las más recientes. La consecuencia en muchas ocasiones de todas estas demandas es la ampliación desmesurada de los contenidos que los alumnos han de aprender. El tiempo del aprendizaje escolar es el mismo, pero se incorporan nuevas materias y se extienden al mismo tiempo las ya tradicionales. Existe la vana creencia de que la plasmación de estos deseos en el currículo oficial ayuda a desarrollar las habilidades de los profesores hasta niveles insospechados y abre la mente de los alumnos a todo lo que está reglamentado. Lo que se consigue, por el contrario, son programas imposibles de enseñar y de aprender, superficialidad en el tratamiento de los temas, desinterés y mayor desmotivación.

Existe la curiosa paradoja de que la mayoría de los responsables del currículo defienden en público la importancia del desarrollo de capacidades básicas en nuestros alumnos y se olvidan de ellas, en detrimento de una ampliación constante de los contenidos, cuando han de diseñarlo. Sin embargo, la adecuación de los contenidos al desarrollo de las

competencias básicas de los alumnos y la opción por la comprensión y la profundidad frente a la superficialidad en el aprendizaje es una de las exigencias de un currículo pensado para conseguir una formación satisfactoria y equilibrada de todos los alumnos. No es la única exigencia. Es necesario al mismo tiempo conectar con la forma de aprender de los alumnos y despertar sus intereses. En este contexto es en el que se sitúa con derecho propio la lectura.

El énfasis principal de la enseñanza debería estar, por tanto, en la adquisición por todos los alumnos de determinadas capacidades básicas y competencias específicas: lectura, búsqueda de información, trabajo en equipo, solución de problemas, alfabetización informática, comprensión del cambio social, histórico y cultural, formación de un pensamiento científico y crítico, bienestar social y emocional, valores democráticos y solidarios, expresión y creatividad. Conviene en todo momento no perder de vista estos objetivos centrales de la educación. Ninguna ley educativa ni ningún currículo ponen en duda que la tarea del sistema educativo y de las escuelas sea preparar a los alumnos para comportarse como ciudadanos activos e independientes, conocedores de su cultura y con una formación suficiente para desenvolverse en algún campo profesional. De una manera más densa lo expuso el informe Delors (1996):

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el

propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

También, desde una perspectiva personal, Bertrand Russell resaltó estos mismos objetivos en su autobiografía, que pueden aplicarse a los que la educación debe buscar en todos sus alumnos:

Tres pasiones simples, pero abrumadoramente intensas, han gobernado mi vida: el ansia de amor, la búsqueda del conocimiento y una insoportable piedad por el sufrimiento de la humanidad. Estas tres pasiones, como grandes vendavales, me han llevado de acá para allá, por una ruta cambiante, sobre un profundo océano de angustia, hasta el borde mismo de la desesperación.

Sin embargo, estos loables y razonables propósitos se enfrentan habitualmente con la dificultad de traducirlos a la práctica en los programas educativos, en las unidades didácticas y en las formas de evaluación de los alumnos y de las escuelas. El currículo tiende, en la acción docente, a estructurarse en torno al aprendizaje de conocimientos y, dentro de ellos, a la adquisición de los hechos y conceptos más relevantes en nuestra cultura. Es más difícil que las estrategias de aprendizaje ocupen un lugar prioritario y aún lo es más que el desarrollo de la vida afectiva y de la vida moral tenga un puesto destacado en la preocupación de los docentes.

No es nada sencillo trabajar en esta dirección, sobre todo cuando existen alumnos en el aula que no tienen ningún interés en aprender o cuando las condiciones de los profesores para la enseñanza son precarias. Sin embargo, y a pesar de

esas dificultades sobre las que también debe intervenir, es preciso defender que la actividad docente debe orientarse a despertar el interés de los alumnos por aprender más y a cuidar de su desarrollo afectivo, social y moral. Para ello, es necesario que los alumnos encuentren sentido a sus aprendizajes y comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo y la dedicación pero también con la curiosidad, la ilusión y el descubrimiento. En consecuencia, hay que cambiar o al menos adaptar no sólo los objetivos básicos de la enseñanza sino también los métodos pedagógicos. Hace falta diseñar una enseñanza atractiva, conectada con la vida, planificada con rigor pero al mismo tiempo abierta a la participación de los alumnos (Marchesi, 2004).

Existen sin duda muchas iniciativas para conseguir este tipo de enseñanza: la realización de proyectos por los alumnos, la conexión de lo aprendido con sus experiencias habituales, la incorporación del ordenador y de Internet en las clases, las visitas guiadas, la colaboración entre los alumnos o su relación con compañeros de otras escuelas, etc. Considero, sin embargo, como apunté en los párrafos iniciales de este texto, que existe una estrategia capaz no sólo de contribuir al aprendizaje de los alumnos y de conectarlos con los objetivos principales de la enseñanza, sino de facilitar la colaboración de los padres, la coordinación entre los profesores y la relación con el entorno social: el apoyo decidido a la lectura en la escuela.

LA LECTURA, ESTRATEGIA PARA MOVILIZAR LAS CAPACIDADES Y LAS COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS

Acabo de apuntar, al reflexionar sobre los objetivos de la educación escolar, que el énfasis principal de la enseñanza debería

estar en la adquisición por todos los alumnos de determinadas capacidades básicas y competencias específicas, entre ellas la de la lectura. Pero también he señalado que la lectura puede ser una estrategia metodológica privilegiada para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Conviene clarificar el significado que atribuyo a la noción de capacidad y a la de competencia para que pueda entenderse mejor el valor que asigno a la lectura como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

CAPACIDADES, COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN

En los últimos años, la noción de competencia ha inundado la literatura educativa y curricular. Es difícil quedarse al margen de ella cuando se escribe sobre enseñanza y aprendizaje. Pero, ¿de dónde procede este nuevo planteamiento y qué ventajas ofrece? El término competencia tiene una larga tradición. Su referente más conocido se encuentra en la propuesta de Chomsky (1955) sobre la competencia lingüística y su atribución a una disposición innata de carácter universal. Este planteamiento se extendió después al campo de la inteligencia de la mano de los «modularistas», que destacaban la existencia de una competencia básica de los individuos de carácter biológico en dominios específicos que se va desarrollando y adaptando en función de la experiencia ambiental (Fodor, 1983).

Frente a esta tradición «innatista», surge durante los años noventa y en el ámbito de la formación profesional un movimiento opuesto que reinventa y propaga la utilización de la competencia como forma de definir los aprendizajes necesarios para insertarse en el mundo del trabajo. A partir

de una dura crítica del sistema de calificaciones existente, basado en certificados expedidos por el Estado pero sin capacidad de adaptarse a las nuevas demandas laborales, plantean una lógica sustitutiva, la lógica de las competencias, modulares y cambiantes. Las competencias se definirían como las habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral determinado. Las competencias se establecen, por tanto, a partir del análisis de tareas o actividades colectivas y tienen un claro componente de eficacia y de desempeño de los individuos enfrentados a esas tareas.

El reconocimiento de los agentes sociales y laborales de las ventajas de la lógica de las competencias y la dificultad de integrar en el desarrollo de los currículos vigentes la definición de capacidades con los contenidos que los alumnos debían aprender, ha conducido a que el concepto de competencia haya entrado de lleno en el debate educativo. No hay que olvidar, sin embargo, como se acaba de apuntar, que su origen es contradictorio, ya que hunde sus raíces tanto en el innatismo como en un ambientalismo reducido a la actividad profesional. No es extraño, por ello, que la propia definición de la competencia sea objeto de controversia (Dolz y Ollagnier, 2002).

Sin embargo, existen algunas propuestas que delimitan su significado y permiten avanzar en su comprensión. La línea más común establece que la competencia se refiere a la organización de los conocimientos de los alumnos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y «metacognitivos», y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros,

y saber cuándo y por qué hay que utilizarla. Comprender un texto literario o conversar con un compañero sobre su significado o sobre su relación con los acontecimientos diarios son competencias habituales incluidas al menos en el área de la lengua.

El estudio de las competencias plantea algunos interrogantes cuya discusión es útil para situar el objetivo de este texto: el papel de la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El primer interrogante es el referido a las capacidades. ¿El concepto de competencia sustituye al de capacidad? Desde mi punto de vista, coincidente con el de Gillet (1991), la capacidad se refiere a una organización mental más transversal mientras que la competencia es específica a una familia concreta de situaciones. Estas capacidades generales se construyen desde el trabajo en competencias específicas. Por ejemplo, la selección de las ideas más importantes de un texto y su organización puede conducir a que los alumnos adquieran la capacidad de percibir las estructuras narrativas de los acontecimientos o la comprensión del tiempo. De alguna manera, por tanto, el trabajo de determinadas competencias en distintas familias de conocimientos (materias) puede conducir a la adquisición de capacidades generales que, a su vez, serán sin duda de gran ayuda cuando las competencias existentes deban actuar en situaciones nuevas o ambiguas. La incorporación de una competencia vinculada a la comprensión de textos, en cada uno de los ámbitos del saber y en todas las áreas y materias del currículo conducirá, no sólo a la adquisición de cada una de estas competencias específicas, sino también al desarrollo de una capacidad general relacionada con la habilidad de percibir la realidad con una visión narrativa estructural.

El segundo interrogante se refiere al componente «motivacional» de la competencia, lo que en algunos textos se ha denominado «la movilización de las competencias». Algunos autores (Le Boterf, 1994) señalan, incluso, que la competencia no reside en los recursos que van a ser movilizados sino en la propia movilización de esos recursos. Sin embargo, no parece una propuesta acertada. Como señala Allal (2002), se difuminaría la distinción entre competencia y ejecución, por lo que parece más acertado completar el significado de la competencia. Por una parte, destacar la importancia del contexto en el que se produce el aprendizaje; es decir, las condiciones, la situación y los métodos con los que se aprende forman parte de aquéllo que se aprende. Por otra, apuntar que si bien la forma de aprender hace más o menos probable la movilización de las competencias en nuevas situaciones de aprendizaje, es necesario al mismo tiempo que existan estrategias metodológicas con alto poder «movilizador».

El tercer interrogante se refiere al componente afectivo, social y personal de las competencias. Todos ellos están presentes en la propia definición de competencia aunque no queda claro cómo se estructuran y cómo se conectan con el componente cognitivo de la competencia. ¿Hasta qué punto forman parte del significado mismo de la competencia o deber de ser considerados como competencias específicas que han de adquirirse a través de experiencias y de situaciones concretas? En cualquier caso, sobre lo que hay que reflexionar es sobre aquellas situaciones, condiciones y metodologías que con mayor probabilidad ponen en acción este tipo de dimensiones.

Y finalmente, el papel de las habilidades «metacognitivas». En la literatura sobre las capacidades y las competencias,

la función de los procesos «metacognitivos» ocupan un lugar prioritario. Ser competente en algo supone saber seleccionar determinados sistemas de conocimiento disponibles y utilizarlos para resolver una tarea concreta. La persona competente conoce sus habilidades, conoce las demandas de la tarea y es capaz de conectar unas y otras. En el caso de que no lo consiga, puede buscar entre sus capacidades generales alguna nueva información que le permita encontrar la estrategia correcta. En todo este proceso, el conocimiento de las competencias adquiridas y el control del propio proceso cognitivo ocupa un papel relevante. Este conocimiento se extiende y se refuerza en la medida en que el aprendiz tiene un papel activo en el proceso de evaluación de sus aprendizajes.

Llegados a este punto, conviene hacer un breve repaso de los argumentos desarrollados hasta el momento. He definido la noción de competencia como la organización de conocimientos orientados a la solución de tareas específicas de una familia de situaciones y la he diferenciado de la capacidad, más genérica y transversal. He señalado la dificultad de incluir en la concreción de las competencias las dimensiones social, afectiva y personal así como la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se produce el aprendizaje así como los métodos elegidos, ya que ellos no sólo forman parte de lo aprendido sino que tienen un papel importante en la motivación del aprendiz o, con la nueva terminología, en la movilización de las competencias. Finalmente, he apuntado que el desarrollo de la «metacognición» es un referente necesario en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Lo que voy a argumentar a continuación es que la lectura es una estrategia metodológica de enorme poder «movili-

zador» en el aprendizaje, capaz de organizar y fortalecer diferentes competencias y capacidades cognitivas, sociales y afectivas y que, al mismo tiempo, puede favorecer el desarrollo de las habilidades «metacognitivas» de los alumnos al facilitar el dominio de las estructuras narrativas. En esta argumentación, tomaré prestado los textos de dos autores con diferentes experiencias vitales que comparten la pasión por la lectura y la narración: la escritora brasileña Ana María Machado y el profesor Jerome Bruner.

LA FUERZA DE LA LECTURA

Leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo. La lectura puede ampliar nuestros conocimientos, transportarnos a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a nosotros mismos y hacernos vivir aventuras apasionantes en diferentes situaciones. La lectura tiene un enorme poder de fascinación. El aprendizaje de la lectura no tiene como objetivo único conseguir que los niños comprendan el significado de un texto escrito. La educación en la lectura debe ir más allá y lograr que los alumnos disfruten con cuentos, narraciones e historias.

Ana María Machado (2005) ha narrado las funciones de la lectura para el desarrollo y el aprendizaje de las personas con especial belleza. Un relato, señala, es una búsqueda de sentido. Narrar supone ordenar un caos de infinitos fragmentos para otorgarle cohesión, lo que permite que otros seres humanos lo capten y se enriquezcan con ello.

Leer una narración es un ejercicio permanente de examinar posibles alternativas, de intentar percibir sutiles indicios y no dejarse ilusionar por pistas falsas, de desechar impertinencias,

de identificar eventuales aliados o adversarios, de reconocer obstáculos y procurar salvarlos, de proyectar salidas visibles, de sopesar bien todas las circunstancias que pueden modificar una acción. Para ello es necesario tener en mente lo que ya se leyó antes, ir llegando a algunas opiniones sobre la psicología de los personajes, tener una determinada imagen espacial del escenario donde se desenvuelve la trama, prestar atención a las coordenadas temporales y a cuestiones de simultaneidad y de «sucesividad», evaluar la probabilidad de relaciones de causalidad, observar el sentido general en el cual se desarrolla la acción.

La lectura de un buen relato puede suponer una revelación sobre los acontecimientos, sobre la vida, sobre las pasiones del hombre y sobre su destino. No cabe duda, afirmará Machado en estrecha sintonía con los psicoanalistas, que la narrativa puede ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y, de esa manera, a enfrentarse con su sufrimiento.

Al contar y recontar su propia historia, el individuo va ordenando su caos interior y construyendo una estructura de referencias y sentido, de modo de comprenderse a sí mismo y poder vivir mejor. Al leer y releer historias ajenas, amplía su universo de experiencias, entiende mejor la naturaleza humana, se abre hacia un territorio más allá de los límites de su vida, incorpora a su conciencia distintos niveles de realidad.

Pero la lectura de narraciones no sólo es un formidable ejercicio intelectual y afectivo, sino que tiene también una función cultural y ética. Las narraciones guardan la memoria, construyen la tradición, transmiten sabiduría y constituyen una

barrera contra el olvido. Y es ahí, afirmará Machado de la mano de Italo Calvino, donde se encuentran filosofía y literatura, el terreno común de la ética. Una narración nos conduce a evaluar los acontecimientos expresados y a formar nuestros propios juicios de valor. Una narración permite conocer perspectivas diferentes, formas distintas de pensar, de vivir y de creer. La lectura nos abre a otras vidas y nos enseña el camino del reconocimiento y del respeto a la diversidad personal y cultural.

Además de las funciones apuntadas, la consideración de la lectura como una estrategia metodológica preferente abre el camino a la perspectiva narrativa en la enseñanza. Bruner (1997) ha señalado que la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para construir significados no sólo en las ciencias sociales y personales sino también en las lógico-científicas. La forma narrativa otorga cohesión a nuestras vidas y a nuestra cultura. No es difícil entender la historia de los pueblos y de las ideas, los cuentos y los relatos populares desde el discurso narrativo. Pero también las ciencias de la naturaleza pueden tener una estructura narrativa si se conciben como una historia de seres humanos que superan las ideas anteriores y descubren nuevas explicaciones. La narración abre el camino de la ficción, de la imaginación, del mundo de lo posible y despierta nuevas sensibilidades para aproximarse al pasado, al presente y al futuro. Una enseñanza con una estructura narrativa puede ser una vía de hacerla atractiva, de despertar la creatividad y el interés. Los alumnos pueden enfrentarse de otra manera a los problemas y sentirse más motivados para pensar sobre ellos y buscar alternativas.

Los textos narrativos, además, abren caminos para desarrollar las habilidades «metacognitivas» de los alumnos.

Al enfrentarse con los textos narrativos, el lector ha de tomar conciencia de que existen realidades diferentes y de que su conocimiento es relativo. El estudiante se enfrenta de esa forma al acto de conocer, a la manera de conocer y a las distintas experiencias de conocimiento. Conocer es, en última instancia, construir significados y para ello es preciso el contacto con la cultura y el intercambio con los otros. Ahí de nuevo aparecen la fuerza y las posibilidades de la narración. El relato nos conecta con las intenciones, las expectativas, los anhelos y las frustraciones de los otros y nos transmite determinadas perspectivas y valores culturales. A través de la narración conocemos a los otros, conocemos el mundo y nos conocemos a nosotros mismos.

LA LECTURA, ESTRATEGIA PARA MOVILIZAR EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS

Hasta ahora he reflexionado sobre la importancia de la lectura para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Pero sería, a pesar de su importancia, un objetivo limitado. El aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, el aprendizaje a través de la lectura, no debería quedar reducido a las relaciones profesor-alumno y al espacio del aula. La escuela debería convertirse en un espacio de aprendizaje y de lectura para todos los que de una u otra forma participan en ella: profesores, alumnos y padres. El objetivo de conseguir que los centros docentes se conviertan en comunidades de aprendizaje y, de forma más específica, en comunidades de lectores, marcaría la agenda de una transformadora reforma educativa.

Para conseguir este objetivo, haría falta que la escuela valore la importancia de ayudar a los padres a que sean lectores y,

además, a que sean lectores con sus hijos. Primero han de ser lectores. Es difícil que un niño sienta interés y aprecio por la lectura si no hay libros, ni revistas, ni periódicos en casa y sus padres apenas leen. Animar, facilitar, convencer a los padres de la importancia de que en la familia se valoren los libros y se dedique algún tiempo a la lectura es una tarea necesaria en la que no se debe escatimar esfuerzos desde la educación infantil. Asegurar el buen funcionamiento de la biblioteca escolar, cuidar las colecciones que pueden ser leídas por los padres, facilitar el préstamo de libros y la coordinación con otras bibliotecas públicas y propiciar encuentros de animación a la lectura son condiciones necesarias para que el objetivo de comprometer a los padres con la lectura pueda cumplirse. La biblioteca escolar se configura, desde este planteamiento, como un instrumento imprescindible para que la escuela llegue a convertirse en una comunidad de lectores.

He señalado la importancia de que los padres sean lectores. También lo es, incluso más, que lean con sus hijos, aunque es difícil de lograr si no valoran la lectura. Colaborar con los padres para que dediquen 15 minutos diarios a leer con sus hijos cuando estén escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Primaria supondría un cambio fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero también en el de los padres y en sus relaciones mutuas. La lectura en común favorece la comunicación, el intercambio de experiencias y la comprensión mutua.

Sería necesario igualmente que los profesores leyeran cada vez más y que sus alumnos percibieran que disfrutaban con el tiempo que dedican a la lectura. Para ello, hace falta que la formación inicial de los futuros profesores incorpore entre sus objetivos la educación en la lectura, que también los profesores lean en clase

mientras los alumnos lo están haciendo y que la utilización de la biblioteca escolar con sus alumnos forme parte de los hábitos establecidos. Sin embargo, como expondré en los próximos apartados, ni hay tiempo para leer en la gran mayoría de las áreas y materias curriculares, ni hay libros suficientes en la biblioteca escolar, ni la mayoría de los profesores incluyen la lectura en su programación didáctica.

El objetivo de la escuela no es solamente que los alumnos lean y que haya un profesor, el de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria, directamente responsable de la consecución de este objetivo. Es preciso que todos, profesores, padres y alumnos, se impliquen activamente en la tarea de despertar el gusto por la lectura y que consideren que la lectura es una estrategia primordial en el aprendizaje.

Para conseguir esos objetivos, hace falta que las Administraciones Educativas y las propias escuelas se impliquen activamente en esta tarea. Es necesario que los alumnos se enfrenten con textos significativos, que encuentren modelos adultos amantes de la lectura, que perciban que leer es la tarea privilegiada de la escuela. La lectura ha de ser una actividad cuidada y valorada por todos, con tiempos específicos diarios, en los que se combine la tranquilidad y el disfrute junto con el estímulo y la exigencia.

LA FUNCIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

He hecho referencia a las posibilidades de la lectura para dinamizar la enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento de los centros docentes. En alguno de los párrafos anteriores he apuntado la necesidad de que existan buenas bibliotecas en las escuelas porque tienen una función

importante que cumplir para conseguir estos objetivos. ¿Cuál es la situación de las bibliotecas escolares en España? ¿Cómo funcionan, cómo y quiénes las utilizan y qué valoración reciben? No sería fácil responder a estas preguntas si no tuviéramos la suerte de disponer de un estudio reciente sobre la situación de las bibliotecas escolares. Bajo el título «Estudio de las bibliotecas escolares en España 2005», la Fundación Germán Sánchez Ruipérez ha patrocinado y publicado un ambicioso trabajo en el que se ofrece un panorama completo de la biblioteca escolar. El estudio, dirigido por Inés Miret, aborda la legislación y los proyectos de cada Comunidad Autónoma, analiza las tendencias existentes en los principales países de la Unión Europea y, finalmente, realiza un amplio estudio empírico sobre la organización y el funcionamiento de la biblioteca escolar en España. El conocimiento de la realidad debe orientar los cambios que han de realizarse para que la biblioteca escolar sea uno de los ejes del cambio educativo.

El estudio se planteó sobre siete dimensiones: la biblioteca del centro (trayectoria, proyectos); las instalaciones, equipamiento y tecnologías (superficie, condiciones, equipamiento informático); colecciones (tipología y cantidad de documentos, ordenación y tratamiento); personal (responsable de la biblioteca, selección, dedicación, comisión de biblioteca); gestión y funcionamiento (presupuesto, horario, coordinación, relaciones con otras bibliotecas); usos y usuarios (visitas de alumnos y de profesores, programas específicos, actividades); y valoraciones (satisfacción, importancia concedida por la comunidad educativa, mejoras deseadas). Para obtener los datos necesarios se elaboraron cuestionarios específicos para los equipos directivos, los profesores, los responsables de las bibliotecas y los

alumnos, así como un protocolo de entrevista dirigido a los equipos directivos y un protocolo de observación sistemática de la biblioteca escolar. La muestra seleccionada fueron 401 centros distribuidos de forma proporcional por variables territoriales (Comunidades Autónomas), etapa educativa (Primaria y Secundaria) y titularidad (pública y privada/concertada).

La imagen que el estudio proyecta sobre la biblioteca escolar es exhaustiva. No es el objetivo de estas páginas presentar un resumen del trabajo realizado, sino destacar solamente aquellos aspectos que tienen una mayor relación con la capacidad de la biblioteca escolar para cumplir su función de dinamizar la lectura, y, por medio de ella, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento activo del centro escolar. Por ello, he seleccionado cinco indicadores y sus correspondientes datos: dotación de la biblioteca, horario del bibliotecario y de apertura de la biblioteca, actividades realizadas por los alumnos, actividades

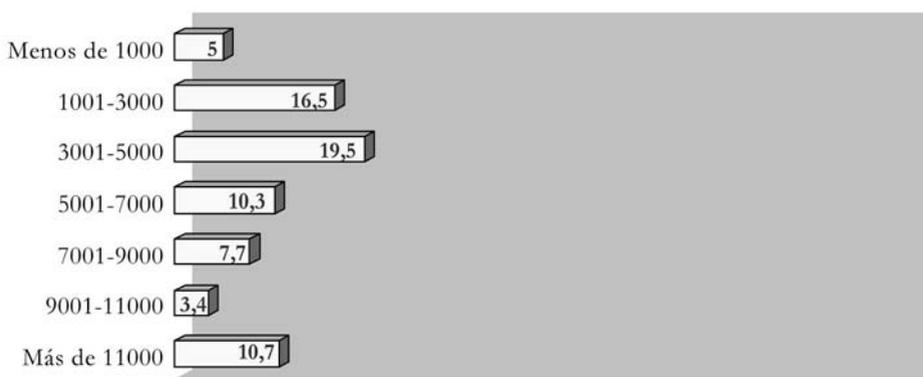
realizadas por los profesores y valoración de la biblioteca.

DOTACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS

La dotación de las bibliotecas escolares españolas presenta un panorama desigual. Por una parte, disponen de un número aceptable de documentos. Por otra, sin embargo, el porcentaje de documentos de consulta y de conocimientos es escaso y la mayor parte de las áreas temáticas están insuficientemente dotadas.

El gráfico I recoge la cantidad de documentos existentes en los centros. La recomendación del IFLA² es que una biblioteca escolar debe tener como mínimo 3.000 ejemplares. En España, el 21,5% de los centros no llega a esta cantidad. En el 30% de los centros, el número total de documentos se sitúa entre 3.000 y 7.000 volúmenes. Un 14,1% de los centros afirma tener más de 9.000 documentos.

GRÁFICO I
Número total de documentos en la biblioteca escolar central



(2) El IFLA es la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (Internacional Federation of Library Associations and Institutions).

Junto con el número de documentos existentes, es importante conocer cuál es su composición, es decir, cómo se distribuyen entre documentos de consulta y conocimiento y documentos de ficción. La recomendación del IFLA es que al menos el 60% de los fondos de la biblioteca escolar sea de consulta y conocimien-

tos. Los datos obtenidos en el estudio distan mucho de este indicador (véase el gráfico II). El 86,2% de los centros afirman que los documentos de consulta y de conocimientos que tiene su biblioteca no llegan al 60% del total.

No es extraño, por tanto, que la mayoría de las áreas temáticas estén

GRÁFICO II
Documentos de consulta y conocimiento que tiene la biblioteca

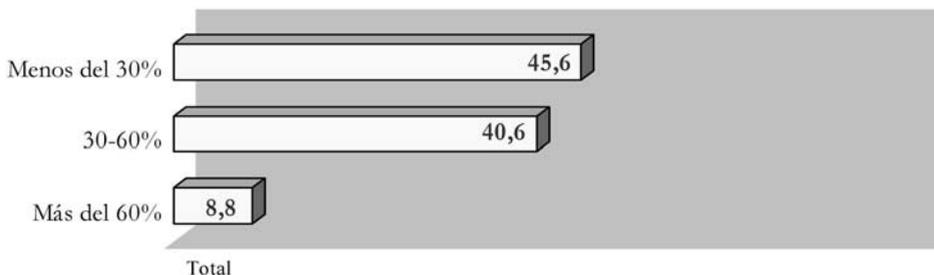
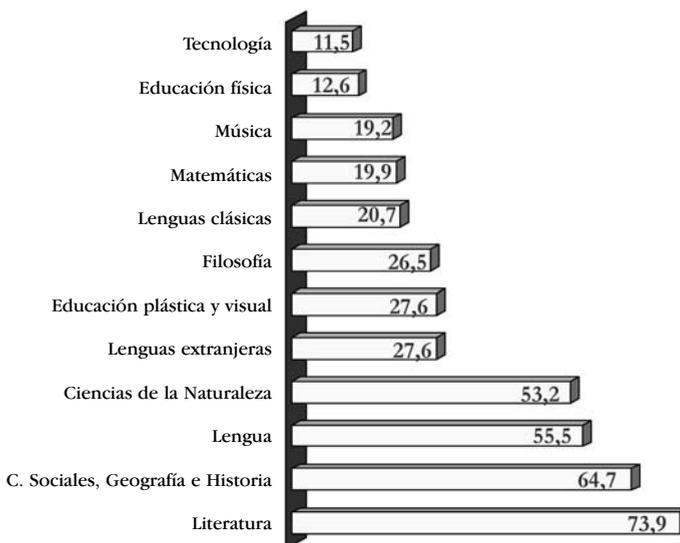


GRÁFICO III
Porcentaje de centros cuyo Responsable de la Biblioteca valora que la cantidad de documentos en las distintas áreas temáticas está suficientemente dotado o muy dotado



escasamente dotadas. Según la valoración realizada por el Responsable de la Biblioteca, sólo hay cuatro áreas temáticas suficientes o muy dotadas en más de la mitad de los centros: Ciencias de la Naturaleza, Lengua, Ciencias Sociales y Literatura. En las otras ocho áreas sobre las que se preguntaba (Lenguas Extranjeras, Educación Plástica y Visual, Filosofía, Lenguas Clásicas, Matemáticas, Música, Educación Física y Tecnología), en ningún caso se supera la suficiencia en el 30% de los centros (véase el gráfico III).

HORARIO DEL BIBLIOTECARIO Y FRANJAS HORARIAS DE APERTURA

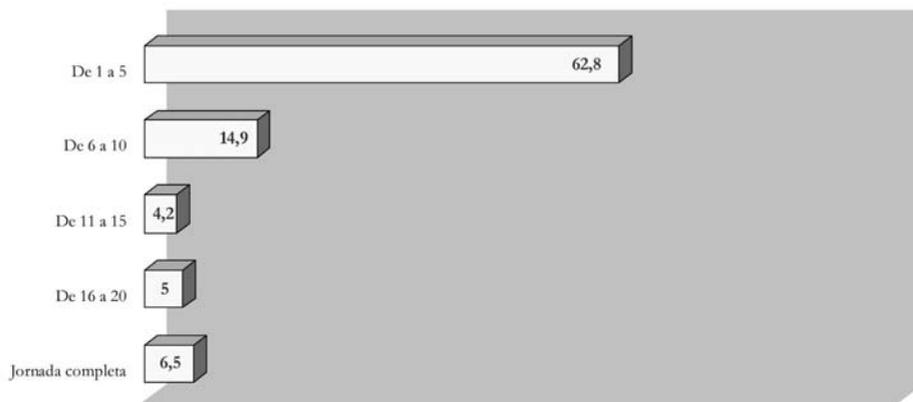
La formación del responsable de la biblioteca, su selección, su dedicación y estabilidad, así como el horario de apertura de la biblioteca son condiciones que hacen posible que una biblioteca escolar cumpla sus objetivos o que se encuentre muy limitada para ello. Los datos del estudio presentan un sombrío panorama sobre todos estos indicadores.

La responsabilidad de la biblioteca recae, en la gran mayoría de los casos, en

profesores del centro. Sólo un 10% de los centros dispone de bibliotecarios profesionales. Pero el dato más importante es la forma de selección del profesorado para hacerse cargo de la gestión de la biblioteca. En un 54% de los centros, el criterio utilizado es la disponibilidad horaria y sólo en el 22% de los casos se ha tenido en cuenta la formación o la especialización del profesor.

A estos datos hay que añadir el referido a la estabilidad de los responsables de la biblioteca. En un 54,8% de los centros, su dedicación no llega a los tres años. Posiblemente son los reajustes horarios de los profesores, origen de la elección del bibliotecario, los que conducen a esta gran inestabilidad. Es muy difícil que una biblioteca funcione bien cuando su responsable, poco preparado inicialmente en la mayoría de los casos, deja su puesto en el momento en que posiblemente tiene ya una cierta formación y experiencia y puede poner en marcha programas más ambiciosos. Además, la dedicación del Responsable de la Biblioteca es muy escasa. En el 63% de los centros, no llegan a cinco horas semanales. Sólo el 6,5% de los responsables tienen jornada completa en la biblioteca (véase el gráfico IV).

GRÁFICO IV
Número de horas semanales de dedicación del Responsable de la Biblioteca



LA UTILIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA POR LOS ALUMNOS

Los alumnos afirman que van poco a la biblioteca, si bien son los de Secundaria y Bachillerato los que lo hacen con menos asiduidad (véase el gráfico V). El 46,5% de los alumnos de Educación Primaria dicen que acuden semanalmente y el 27,8%, mensualmente. En cambio, sólo el 20% de los alumnos de Secundaria afirma que va a la biblioteca con periodicidad semanal y el 29% de forma mensual.

Los datos que se recogen de los profesores son incluso más bajos. En Primaria, el 45% de los profesores visita la biblioteca con sus alumnos al menos una vez al mes; en Secundaria, sólo el 15 % de los profesores afirma ir mensualmente a la biblioteca con sus alumnos. Además, el 43,3% de los profesores de Primaria y el 74,5% de Secundaria y Bachillerato dicen no acudir nunca con sus alumnos a la biblioteca.

A partir de esta situación, no es extraño que los alumnos consideren que la biblioteca se utiliza poco en la mayoría de las asignaturas (véase el gráfico VI).

De acuerdo con sus respuestas, sólo entre el 25% y el 50% de los alumnos considera que en Lengua y Literatura, en Ciencias Sociales, en Ciencias de la Naturaleza y en Lengua Extrajera se utiliza la biblioteca de forma habitual. En el resto de las materias, el porcentaje de alumnos que considera que se usa la biblioteca de forma habitual no llega al 15%.

También se preguntó a los alumnos por su preparación para manejarse en la biblioteca. En general, los alumnos de Primaria se sienten más capaces que los de Secundaria para utilizar la biblioteca (véase el gráfico VII). Hay que señalar que sólo el 60% de los alumnos de Secundaria y de Bachillerato sabe pedir materiales en préstamo y no llega al 30% los que saben manejar el catálogo de la biblioteca o están al tanto de las novedades que les puedan interesar. Posiblemente estos datos pongan de manifiesto que los alumnos de Secundaria son más críticos y exigentes en su valoración que los de Primaria, pero también demuestran que la mayoría de los alumnos mayores no tienen ninguna familiaridad con la biblioteca ni les interesa lo que en ella se colecciona.

GRÁFICO V
Frecuencia de visitas de los alumnos

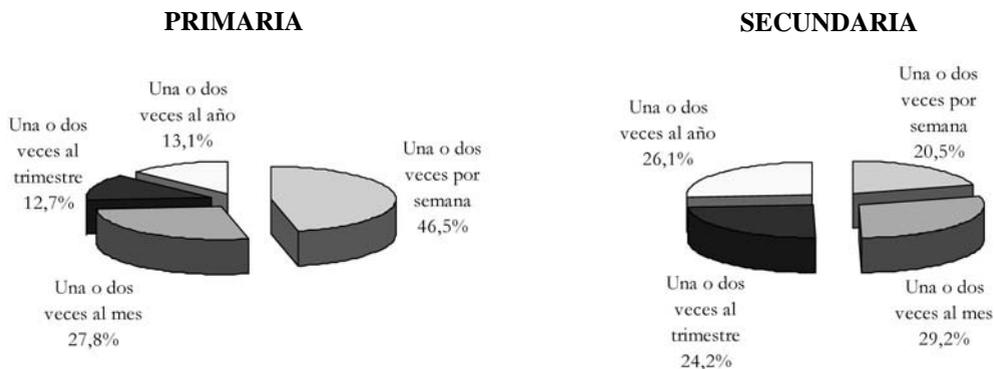


GRÁFICO VI
Asignaturas en las que más se usa la biblioteca, según los alumnos (en porcentajes de respuestas)

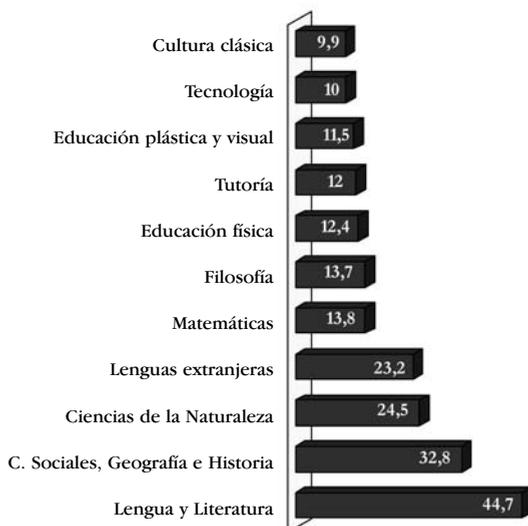
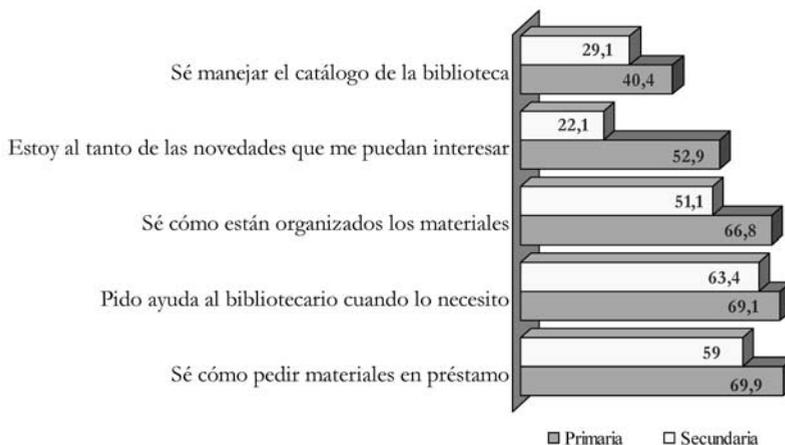


GRÁFICO VII
Autonomía percibida por los alumnos de tercer ciclo de Primaria, de Secundaria y de Bachillerato en el manejo de la biblioteca (cifras en porcentajes de alumnos)

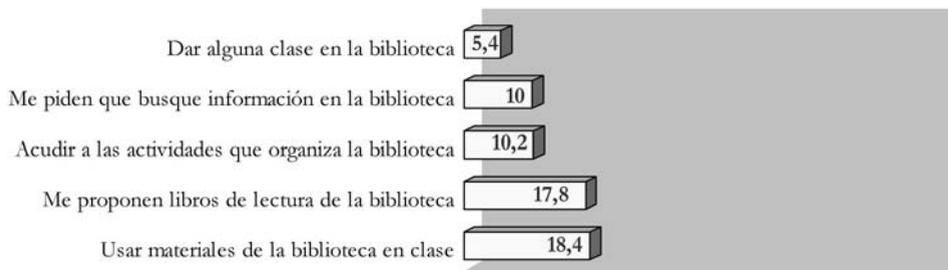


La opinión de los alumnos es crítica sobre las estrategias que utilizan los profesores en sus clases para fomentar el uso

de la biblioteca. Menos del 20% de los alumnos afirman que a menudo los profesores usan materiales de la biblioteca en

GRÁFICO VIII

Opinión de los alumnos sobre el uso de determinadas estrategias por parte de los profesores (en porcentaje)



clase, proponen libros de lectura de la biblioteca, piden que se busque información en la biblioteca o dan alguna clase en la biblioteca (véase el gráfico VIII).

LA UTILIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA POR LOS PROFESORES

El escaso uso que los alumnos, especialmente los mayores, hace de las bibliotecas, muestra una estrecha relación con su utilización por parte de los profesores. El 40% de los docentes no visita la biblioteca casi nunca (véase el gráfico IX).

Esta reducida utilización de la biblioteca se manifiesta también cuando se pregunta a los profesores sobre las actividades que

realizan en la biblioteca relacionadas con la docencia. Sólo el 23% del profesorado, en el mejor de los casos, utiliza en ocasiones la biblioteca para desarrollar su trabajo profesional (véase el gráfico X).

Se preguntó también a los profesores qué tipo de acciones llevaban a cabo para fomentar el uso de la biblioteca en sus alumnos. El 76,4% señaló que el recurso preferente para impartir las clases era el libro de texto (véase el gráfico XI). Una proporción semejante destacó que incorporaban fuentes de información diversas en el aula. Las respuestas menos seleccionadas, en coherencia con lo expuesto en otras preguntas, fueron las referidas a trabajar con los alumnos en la biblioteca y a facilitar su acceso en horas de clase.

GRÁFICO IX

Frecuencia con la que los profesores visitan la biblioteca para consultas relacionadas con la docencia

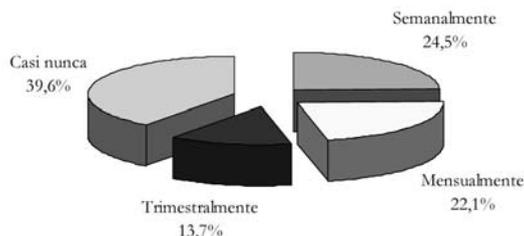


GRÁFICO X
Porcentaje de profesores que realizan actividades relacionadas con su docencia en la biblioteca

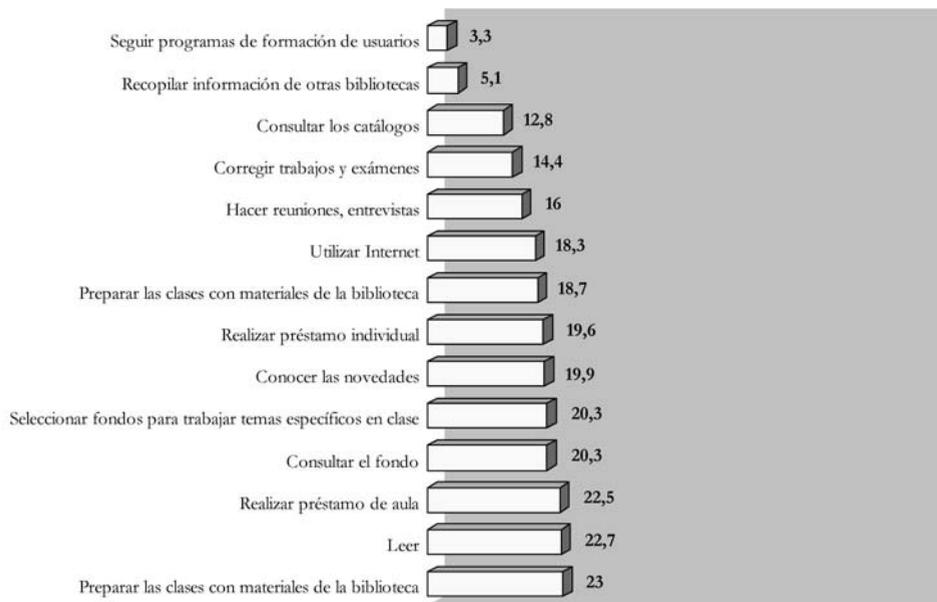
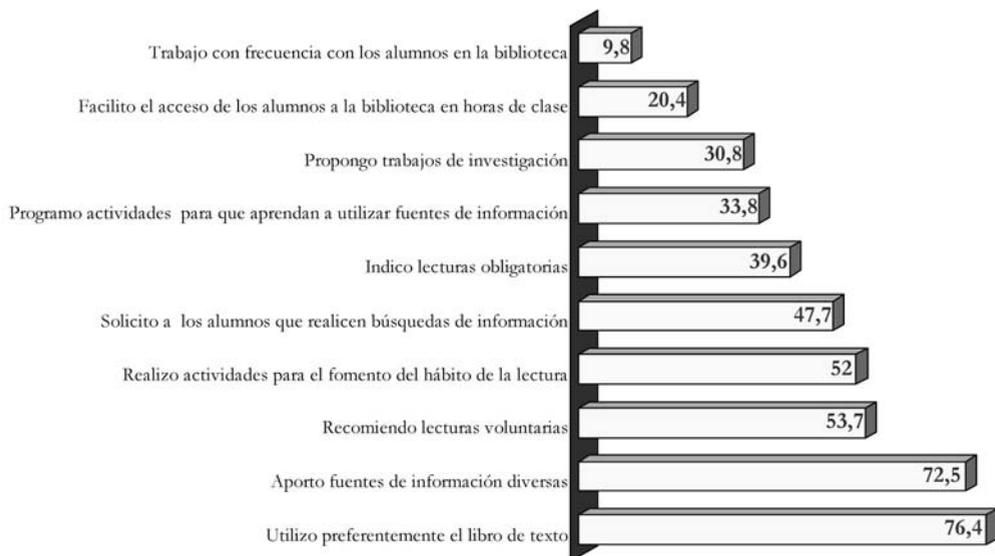


GRÁFICO XI
Porcentaje de profesores que utilizan determinadas estrategias en el aula



FUNCIONAMIENTO Y VALORACIÓN DE LA BIBLIOTECA

La situación que se ha expuesto y que se basa en los datos obtenidos de la observación de las bibliotecas escolares y de las opiniones de profesores, equipos directivos, responsables de biblioteca y alumnos en una amplia muestra representativa de los centros de España, es preocupante. Hay que reconocer, como el propio informe destaca, que se han producido cambios positivos en los últimos diez años. Pero las deficiencias son todavía importantes. Además, y este es un dato relevante, la mayoría de los profesores no valora que la biblioteca pueda llegar a ser un medio destacado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

No deja de ser sorprendente que la mayoría de los equipos directivos, de los responsables de biblioteca y de los profesores consideren que todos ellos otorgan una gran importancia al funcionamiento de la biblioteca. La impresión que se obtiene al comprobar la relación entre la escasa utilización de la biblioteca y la amplia valoración de los profesores es que esta valoración tiene poco que ver con el uso que se hace de ella: se aprecia mucho el buen funcionamiento de la biblioteca pero sin que ello afecte a la forma de enseñar de los profesores. Llevado al extremo este razonamiento, podría suceder que un centro dispusiera de una buena biblioteca con un magnífico funcionamiento pero que la enseñanza de sus profesores se mantuviera inalterada. Los datos del estudio confirman esta hipótesis. Hemos seleccionado a los centros con un responsable con dedicación completa y hemos comparado la utilización de profesores y de alumnos de la biblioteca con el resto de los centros. No hay ninguna diferencia entre ellos. Hemos hecho lo mismo entre aquellos centros con más de 11.000 volúmenes y el resto de los centros. Tampoco

hay diferencia en el uso que hacen de la biblioteca tanto los profesores como los alumnos. No basta, por tanto, con fortalecer las bibliotecas. Es necesario al mismo tiempo que los profesores estén convencidos de que la lectura es una actividad imprescindible para que los alumnos amplíen sus conocimientos y se sientan un poco más motivados para comprometerse con el aprendizaje. Y que para conseguirlo, es útil que profesores y alumnos dispongan de una biblioteca en condiciones y que la tengan en cuenta para enseñar y aprender.

LECTURA Y CAMBIO EDUCATIVO

El razonamiento expuesto hasta ahora destaca la importancia de la lectura para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. En consonancia con él, sería necesario que se estableciera un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo, lo que supondría que todos los alumnos dedicaran media hora o una hora diaria a la lectura. No se trata sólo, por tanto, de que los alumnos lean cuentos o literatura durante el tiempo escolar, lo que ya sería un logro importante. La propuesta que formulo va más allá y plantea que la mayoría de las materias curriculares disponga de un tiempo semanal (media hora o una hora) que se dedique a la lectura de textos relacionados con sus objetivos y contenidos específicos: textos geográficos, históricos, medioambientales, de animales, artísticos, científicos, deportivos, etc. Deberían ser lecturas planificadas cuando se diseña la asignatura correspondiente y relacionadas con los objetivos de aprendizaje que en ella se establezcan.

Esta propuesta no debe considerarse, por tanto, como ajena o yuxtapuesta al proceso de aprendizaje de cada una de las materias, sino más bien al contrario: la

lectura completaría el enfoque básico de la asignatura y orientaría en gran medida su metodología didáctica. Pero, además, la lectura no debería plantearse como una actividad separada de la potenciación de otras capacidades. La comprensión del significado de los textos debe estar vinculada al desarrollo de la comunicación y del lenguaje. La utilización de diversas formas de expresión como el texto escrito, el dibujo, el teatro o la música pueden servir de soporte y de estímulo a la comprensión lectora. Tampoco la lectura debe concentrarse en un único formato. La utilización de distintos tipos de textos en distintos soportes (papel, ordenador, multimedia) favorece el interés de los alumnos y la conexión de sus actividades con su entorno familiar y social. Pero por encima de todo, es preciso no olvidar el papel de la lectura como estrategia «movilizadora» para el desarrollo de competencias y capacidades de los alumnos, capaz de activar de forma integradora las dimensiones cognitiva, social, afectiva y «metacognitiva» de los alumnos. El olvido o la marginación de esta estrategia es, sin duda, una grave e irremplazable pérdida en la enseñanza.

La inclusión de un tiempo semanal de lectura en todas las materias del currículo exige, además, una transformación en la forma de enseñar y de evaluar de los profesores, de su formación inicial, de los recursos disponibles en los centros, de sus relaciones con los padres y de sus relaciones con otras instituciones.

La exigencia de que un 20% del horario semanal en algunas materias se dedique a la lectura va a exigir un cambio importante en la forma de enseñar de los profesores y de aprender de los alumnos. Será preciso seleccionar las lecturas, establecer itinerarios lectores para todos los alumnos, relacionar lo que se lee con el resto de las actividades lectivas, solicitar que haya libros suficientes y organizarlos en la biblioteca del centro, del aula o del

departamento correspondiente. La hora de lectura diaria será, creo, beneficiosa para los alumnos, que se sentirán más interesados por la materia concreta. Pero será también un estímulo para los profesores, que deberán incluir la lectura de textos en su programación y constatarán, espero, una mayor motivación de sus alumnos.

La incorporación del tiempo de lectura en la programación de las diferentes materias exige también un cambio en la forma de evaluar. Habría que tener en cuenta cómo leen los alumnos, cómo buscan y organizan la información de la materia, cómo adquieren y desarrollan sus conocimientos a través de la lectura y del resto de las actividades lectivas, cómo expresan sus ideas y cómo trabajan en grupo los textos propuestos. Al mismo tiempo, habría que animar a los alumnos a que tomen conciencia de qué leen, para qué leen y qué y cómo aprenden leyendo. De esta forma, poco a poco, la lectura de libros formará parte de la representación que alumnos y profesores mantienen sobre una buena enseñanza y un buen aprendizaje.

No basta, como comenté en páginas anteriores, que exista un compromiso de las Administraciones Educativas, de los profesores y de los alumnos con la lectura. Hace falta, de forma simultánea, la participación de los padres. Animar a las familias a que lean y a que lean con sus hijos es un objetivo que debe iniciarse cuando el niño entra por vez primera en la escuela infantil y que debe mantenerse al menos durante toda la educación básica: reuniones con los padres, representaciones teatrales, periódicos escolares, apertura de la biblioteca del centro por las tardes, información sobre los libros que leen sus hijos, día del libro, presentaciones de libros, contacto con escritores de cualquier género... son algunas de las iniciativas que un centro puede desarrollar. Tal vez es difícil que un centro aislado

pueda llevarlas a la práctica con sus solas fuerzas. Por ello, la creación de redes de centros para el apoyo a la lectura sería una estrategia positiva para compartir esfuerzos y garantizar el éxito de las iniciativas. Pero no hay que olvidar que para asegurar que una red de centros funcione hace falta que algunos profesores de esa red tengan tiempo disponible para cuidarla y fortalecerla.

Un proceso de esta envergadura no se improvisa. Hace falta que se creen las condiciones para impulsarlo, mantenerlo y consolidarlo. La incorporación de la lectura en la formación inicial y permanente de los profesores es un paso necesario. El apoyo a la biblioteca escolar a través de la ampliación del tiempo de dedicación de su responsable y de la dotación de documentos variados es otro de los requisitos básicos. La conexión de la biblioteca del centro con otras bibliotecas públicas supondría un respaldo importante. También la inclusión de la lectura entre los objetivos prioritarios del proyecto educativo de los centros debería ser obligatoria. Al mismo tiempo, si las editoriales de libros de texto incluyeran la lectura de libros complementarios en toda su producción, establecieran itinerarios lectores y orientaran a los profesores sobre cómo integrar la lectura en el aprendizaje y en la evaluación, se habría conseguido un apoyo necesario para que los profesores se sintieran seguros en el esfuerzo que supone el cambio metodológico y educativo.

La lectura es un objetivo primordial en la educación pero debe servir en última instancia para ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros, a ser más creativos y a disfrutar con el mundo mágico de las palabras y de los textos. Posiblemente, de esta forma,

profesores y alumnos compartirán la convicción de que una buena parte de la vida, del aprendizaje y de la felicidad se encuentra en los libros.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L.: «Adquisición y evaluación de las competencias en situación escolar». En DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Comp.): *L'enigme de la compétence en éducation*. Bruselas, De Boeck y Lacier, 2002.
- BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997.
- CHOMSKY, N.: *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge, MA: MIT Press, 1955.
- DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E.: *L'enigme de la compétence en éducation*. Bruselas, De Boeck y Lacier, 2002.
- FODOR, J. A.: *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press, 1983 (Ed. Castellano: *La modularidad de la mente*. Madrid, Morata, 1986).
- FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. (en prensa): «Estudio de las bibliotecas escolares», 2005.
- GILLET, P.: *Construire la formation: Outils pour les enseignants et les formateurs*. París, ESF, 1991.
- LE BOTERF, G.: *De la compétence à la navigation professionnelle*. París, Les Éditions d'Organisation, 1994.
- MACHADO, A. M.: *Por el humanismo en la educación*. Conferencia impartida en el encuentro sobre Sentidos de la Educación y de la Cultura. Chile, OREALC, 2005.
- MARCHESE, A.: *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza, 2004.