

CHARTIER, Anne-Marie: *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz, 2006, 351 pp.

Anne-Marie Chartier es actualmente «maître de conférences» en el Institut Nationale de Recherche Pédagogique (INRP) e investigadora-asociada del Service d'Histoire de l'Éducation (SHE). Aunque en un principio, desde 1974 a 1980, estuvo vinculada al Departamento de Didáctica del INRP investigando sobre la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria, desde 1994 ha concentrado su labor como profesora e investigadora en los campos, estrechamente relacionados, de la historia de la formación de profesores y del mundo de las prácticas escolares, así como, dentro

de los mismos, en la historia y presencia de la cultura escrita en el ámbito escolar. Esta doble orientación se explica, en el primer caso, por su implicación profesional en la formación inicial y continua de profesores de enseñanza primaria y de escuelas normales desde la década de los 70, y, en el segundo, además, por la influencia en su formación de las ideas y aportaciones de Michel de Certeau.

En el campo de la historia y presencia de la cultura escrita en el medio escolar, Anne-Marie Chartier ha trabajado, de modo preferente y relevante, las cuestiones relacionadas con los métodos y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en Occidente (Chartier, 2004, 2008 y 2009a), los cuadernos escolares como instrumento de aculturación en el mundo de lo escrito (Chartier, 2009b) y los discursos sobre la lectura (Chartier y Hébrard, 1994 y 2002). Su obra, de la que las referencias anteriores sólo pretenden ser una breve muestra de su producción reciente, ha sido además ampliamente difundida mediante la traducción o la presencia personal en coloquios, congresos, cursos y seminarios en diversos países, en especial, en los últimos años, en los de habla hispana y portuguesa. Un ejemplo reciente de su influencia en estos países es el estudio que sobre su obra se incluye, junto a la de otros autores, en el tercer fascículo de la serie «Pedagogía contemporânea» editado en el año 2009 por la revista *Educação de Río de Janeiro* (pp. 28-43).

L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture constituiría una compilación —con su correspondiente introducción y conclusión— de 11 textos publicados entre 1990 y 2006, si no fuera porque dichos textos se han reescrito, revisado y puesto al día a partir de otros 20 textos sobre el tema publicados como artículos de revista o capítulos de libro, o presentados como ponencias o comunicaciones en coloquios y congresos. El resultado final no es una mera recopilación, sino un libro organizado de modo coherente sobre la escolarización y la enseñanza y prácticas de la lectura en contextos escolares —es decir, de la lectura como

práctica social y cultural—, en relación con el mundo infantil y juvenil y las mutaciones de lo escrito. Desde una perspectiva espacial el análisis se centra en el caso francés, aunque buena parte del mismo puede referirse al mundo occidental, y, desde un punto de vista temporal, desde las leyes de Jules Ferry de 1881 y 1882 hasta nuestros días, si bien abundan las referencias a la escolarización y la lectura en el Antiguo Régimen.

En los dos primeros capítulos («Quand lire devient obligatoire» y «Les paradoxes de l'obligation») se exponen las cuestiones, paradojas y contradicciones que plantea la doble obligatoriedad, mutuamente reforzada, de la lectura y la escolarización, así como el carácter social e históricamente cambiante de la noción de saber leer o, a *sensu* contrario, de no saber leer. Todo ello confrontando tres modelos de escolarización, de maestro y de aprendizaje de la lectura: el que tenía por objeto salvar el alma e instruir catequéticamente al buen cristiano (con una referencia específica a la obra educativa e instructiva de los Hermanos de las Escuelas Cristianas), el que pretendía construir la república formando ciudadanos (J. Ferry), y el más reciente que, desde una concepción utilitarista, tiene por objetivo primordial la inserción en el mundo laboral y productivo.

Las contradicciones y paradojas de la escolarización obligatoria revisten un carácter a la vez general y concreto, en lo que a sus consecuencias prácticas se refiere. Entre otras, la autora destaca las contradicciones existentes entre: a) los principios que, según el discurso teórico o legal, deben presidir o dirigir la acción de los enseñantes y la realidad de sus prácticas; b) las prácticas y modos de manejar el curso o la clase de, respectivamente, los enseñantes de educación secundaria y primaria; c) la obligación y la necesidad de despertar el interés, el gusto y el placer por lo que es obligatorio con el fin de que el alumno demande que se le enseñe aquello que el profesor quiere enseñarle; y d) la necesidad de hacer gratificante el aprendizaje en una sociedad consumista que propugna el placer inmediato, la variedad indefinida de deseos y antojos

y la novedad efímera de las modas; prácticas y valores, todos ellos, que se hallan en las antípodas de las prácticas y valores escolares.

Todas estas contradicciones o paradojas afectan y son aplicables a lo que constituye el núcleo fundamental, desde sus inicios, de la escolarización: el aprendizaje de la lectura. Además, hacen que la enseñanza, por su condición de obligatoria y por haber dejado de ser tanto un privilegio como una conquista, haya devenido un oficio utópico, imposible e irrealizable. Un oficio lleno de contradicciones, que ningún modelo de formación de profesores, reforma o investigación educativa logrará resolver y que los profesores tendrán que asumir y aprender a convivir con ellas.

En los tres capítulos siguientes («L'invention de l'alphabétisation collective», «Apprendre à lire au temps du B. A. BA» y «Des ABC aux Méthodes de lecture: la genèse du manuel moderne») se analiza el paso desde la enseñanza individual de la lectura en sus distintas versiones —doméstica, preceptores particulares, maestros escribanos, escolar— a la simultánea o colectiva de la mano de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Asimismo, el auge editorial, en el siglo XIX, de los manuales para la enseñanza de la lectura desde el primer libro para principiantes hasta los libros de lecciones de cosas, y su evolución al compás de los diferentes métodos —deletreo, silábico, global, fónico, etc.—, de la ampliación de la noción de saber leer, de la obligatoriedad y organización escolar y de las materias a enseñar en la educación primaria. Un auge editorial y escolar basado en la religión del libro, en la creencia de que los libros proporcionaban el acceso a todos los saberes frente al saber hacer y el oír decir.

El capítulo 6 («La crise de la lecture à voix haut») trata un tema clave que aparece una y otra vez, de modo transversal, a lo largo de toda la obra: los sucesivos énfasis y depreciaciones de la lectura en voz alta o expresiva, con vistas ya sea al objetivo de mejorar la dicción, ya sea al de comprender los textos o al de controlar los actos de lectura. Asimismo, se analiza su

sustitución, en las décadas de 1960 y 1970, por la lectura silenciosa, rápida, visual, para el estudio, y su posterior revalorización en los años 90 del siglo XX. Un tema tras el que subyace el de las relaciones entre lo oral y lo escrito en el medio escolar y, en relación con él, el de la progresiva difusión de los exámenes y pruebas escritas en la enseñanza primaria y, allá al fondo, el de la secundarización de la misma.

Los tres siguientes capítulos («Lire pour s'instruire: les lectures scolaires entre mémoire et intelligence du texte», «Lire des livres à l'école: la scolarisation de la littérature de la jeunesse» y «La lecture scolaire entre culture et savoirs») plantean la cuestión, y los sucesivos cambios, de las finalidades y modos escolares del aprendizaje de la lectura y de llegar a adquirir la condición de lectores. Primero, el paso desde el leer para aprender a leer al leer para aprender, es decir, para instruirse en las diferentes disciplinas, entre ellas el francés, que comienzan a conformarse como tales en la enseñanza primaria en el siglo XIX. Y, en relación con ello, cómo diferentes disciplinas —francés, historia, ciencias, etc.— implican un modo o noción diferente de lo que significa saber leer. Después, la lenta entrada de la literatura infantil y juvenil, no sin resistencias, en el ámbito escolar, las distintas razones que impulsan dicha entrada, los problemas relacionados con la selección o elección de las obras escolarmente recomendables dentro del corpus de dicha literatura, y el debate y dilema que abren entre las lecturas obligatorias y las lecturas libres, entre el deber (leer para instruirse) y la gratificación o placer (leer por y para leer), entre el análisis gramatical y sintáctico y la valoración escolar de las emociones y sentimientos generados por la ficción literaria. Por último, tras exponer de modo sintetizado el proceso histórico de formación de las humanidades y su cambiante peso y naturaleza en el ámbito escolar, la autora analiza su progresiva depreciación social y académica frente a la cultura de masas —en especial la generada por los nuevos medios audiovisuales—, a la cultura científica, o al nuevo concepto antropológico de cultura.

Asimismo, trata las cuestiones que ello plantea en relación con la confrontación entre las culturas dominantes y las dominadas, la necesaria selección de los saberes a enseñar y aprender en la escuela, o la diversidad de opciones cultural y académicamente válidas con las que el profesor se enfrenta, desde su realidad, estrategias y prácticas, a las exigencias de su oficio.

Si la cuestión del fracaso escolar —entendido como fracaso en la enseñanza de la lectura o, desde una perspectiva más amplia, en la aculturación escolar en lo escrito—, quedaba ya apuntada en los capítulos precedentes, será en el capítulo 10 («Les métamorphoses de l'échec. Ne pas vouloir, ne pas pouvoir, ne pas savoir lire») donde la autora aborda el tema desde la larga duración (del Antiguo Régimen al presente) y a partir de los límites del poder de instruir a los que los enseñantes han tenido siempre que enfrentarse. Su análisis focaliza y alumbrá, sobre todo, las consecuencias de la aparición y del uso de las escalas métricas de la inteligencia en los primeros años del siglo XX, el surgimiento de las «clases especiales» en las escuelas para los alumnos retrasados, torpes o perezosos, el incremento de la repetición de grado o no promoción de curso conforme se extendía la escolaridad obligatoria, el surgimiento y éxito de la ambigua noción de dislexia como diagnóstico psicológico individual para los retrasos en la lectura, los análisis sociológicos sobre el fracaso escolar y las prácticas lectoras en función de la clase social, las políticas de promoción y fomento de la lectura entre los niños, adolescentes y jóvenes en la escuela y fuera de ella y, finalmente, el carácter irreductible del fracaso escolar.

Un último capítulo («L'école et les mutations de la culture écrite»), con el añadido de una breve conclusión final, sitúa al lector ante una serie de cuestiones recientes, contempladas asimismo desde la larga duración: el iletrismo social y escolar, las relaciones entre la cultura oral y la cultura escrita —sobre todo por lo que respecta a la faceta oral de la cultura letrada o culta, un aspecto no cultivado en el medio escolar—, el carácter marginal de la

lectura escolar o simplemente placentera, y en general del libro, en la cultura juvenil —e, incluso, en el mundo universitario fuera de las facultades o estudios de letras o humanidades—, y las consecuencias para el mundo escolar y académico de las recientes y veloces mutaciones tecnológicas en la producción y reproducción de lo escrito, en sus soportes y en los modos de leer y escribir.

La escritura de la historia, de lo que el historiador quiere contar y decir, de lo que intenta transmitir, el cómo se estructura y escribe lo que se escribe condiciona no sólo el trabajo y oficio del historiador, sino también el resultado final y, cómo no, la tarea y el oficio de lector. Este libro, quizás por su conformación como un volumen de 11 capítulos escritos a partir de 20 textos ya publicados —a los que se añaden una introducción sobre su elaboración, objetivos y contenido y una conclusión—, posee un claro orden o estructura que permite al lector ir atando cabos al tiempo que relaciona y se replantea temas transversales o recurrentes. La disposición de los capítulos desde el primero («Quand lire devient obligatoire») hasta el último («L'école et les mutations de la culture écrite») indica un cierto orden cronológico en la exposición de los temas tratados. Esta disposición se repite, asimismo, en cada uno de ellos. Cada capítulo, en efecto, se inicia con un planteamiento o síntesis general de la cuestión tratada en el mismo y finaliza con una consideración que nos abre la puerta del tema a tratar en el próximo siguiendo, en su disposición interna, un orden cronológico en el que caben idas y venidas, atrás y adelante, en el tiempo. El efecto que ello produce es similar al de un discurso oral en el que quien habla retoma lo ya tratado desde otra perspectiva, desarrolla la cuestión que lleva entre manos en ese momento y adelanta lo que vendrá después para volver más tarde a retomar lo ya dicho. Todo ello con el fin de envolver al oyente y facilitar su inserción de nuevo en el discurso si es que alguna vez se perdió.

En el capítulo relativo, por ejemplo, a la crisis de la lectura en voz alta, la autora

constata cómo en la década de 1970 se instaba a los escolares a que aprendieran cuanto antes silenciosamente frente a la larga tradición escolar favorable a la lectura en voz alta, corriente o expresiva, mientras que veinticinco años más tarde, los programas oficiales de 1995 afirmaban que debía dársele un lugar privilegiado en la escuela y los de 2002 descubrían virtudes olvidadas en esta antigua práctica. Para comprender este ir y venir de la prescripción a la proscripción y de ésta de nuevo a la prescripción, aunque fuera en otro contexto, la autora se sitúa en la perspectiva de la larga duración y, retrotrayéndose a la evolución de la lectura oralizada y silenciosa en la historia de la cultura escrita, inicia un análisis que nos lleva desde la Antigüedad hasta el más actual de los presentes.

Asimismo, por poner otro ejemplo, el capítulo octavo sobre la escolarización de la literatura infantil y juvenil parte de una paradoja: lo lógico —al menos desde una lógica puramente racional y abstracta— es que la escuela sea un espacio apropiado para leer aquella literatura escrita y destinada para quienes en ella han de aprender a leer y hacerse lectores. Sin embargo, habría que esperar al año 2000 para que la literatura infantil y juvenil figurara en Francia, de forma explícita y oficial, entre las enseñanzas escolares obligatorias. Junto a la paradoja, una constatación: siempre han existido desconfianzas y reticencias frente a dicha presencia. Y dos dilemas: ¿ha de introducirse la literatura infantil y juvenil en la escuela como lectura obligatoria o facultativa?, ¿estamos ante lecturas instructivas o recreativas? Para explicar la paradoja y analizar la constatación y los dilemas, Anne-Marie Chartier expone las distintas etapas por las que ha pasado dicha literatura en sus relaciones con la infancia y la escuela desde los libros para niños publicados durante el Antiguo Régimen que perduran en el siglo XIX, y el auge editorial de la literatura infantil en este último siglo, hasta las tendencias y debates actuales sobre el tema pasando por la entrada de dicha literatura en la escuela como placer, juego o gratificación en el período entre la primera y la

segunda guerra mundiales y las distintas opciones históricamente planteadas ante la cuestión de quién, qué y cómo se escoge qué autores y qué parte de la literatura infantil y juvenil debe estar presente en la escuela, de cuál, en definitiva, debe ser el canon literario de la misma.

«En la Escuela primaria española y en la Escuela primaria universal ha sido y seguirá siendo la lectura la base fundamental de la enseñanza». Con esta frase iniciaba María Sánchez Arbós (1936: 335) su capítulo sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura en una obra colectiva publicada en 1936 titulada *Libro-guía del maestro*. Como esta misma maestra decía en su *Diario* en 1920: «hasta que los niños leen comprendiendo y escriben con cierta corrección, no hay nada que hacer en la escuela» (Sánchez Arbós, 2006: 80) Ambas frases, escritas por una experimentada maestra, directora escolar y profesora de Escuela Normal, confirman la tesis en la que, en último término, se basa la obra de Anne Marie Chartier: la historia de la enseñanza y aprendizaje de la lectura nos remite de modo continuo a la historia de la escolarización y de la escuela, y viceversa. Hacer la historia de una es hacer la historia de la otra. Hablar de los métodos de una significa referirse a los modos de organización de la otra. La obligatoriedad de una comporta la de la otra y afecta tanto a su naturaleza o carácter como a las prácticas, al mundo del saber hacer y de lo cotidiano en la escuela. Es ahí donde la influencia de su maestro, de Certeau, se advierte, sigue visible, en las páginas del libro de Anne-Marie Chartier.

Bibliografía

- CHARTIER, Anne-Marie: *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004.
- «Cultural Perspective on Literacy Teaching and Methods for Young Readers», *Paedagogica Historica*, 44 (1-2) (2008), pp. 7-29.
 - «The Teaching of Literacy Skills in Western Europe. An Historical Perspective», en OLSON, David y TORRANCE, Nancy (eds.): *The Cambridge Handbook of Literacy*,

- Cambridge, Cambridge University Press, 2009a, pp. 449-467.
- «Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos», *Cultura Escrita & Sociedad*, 8 (2009b) pp. 163-182.
- CHARTIER, Anne-Marie y HÉBRARD, Jean: *Discursos sobre la lectura (1880-1890)*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- SÁNCHEZ ARBÓS, María: «La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Escuela Primaria: sus métodos actuales», *Libro-guía del maestro*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 335-353.
- *Mi diario*, Zaragoza, Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006.

ANTONIO VIÑAO