



## PARADOJAS DE LA LECTURA ESCOLAR

MAX BUTLEN\*

**RESUMEN.** El sistema educativo tiene por misión formar a los lectores de una sociedad de la información en la que la aptitud para tratar la información escrita se convierte en una condición de integración social y ejercicio de la ciudadanía. ¿Debe la institución escolar permitir también a cada uno acceder a los placeres de la lectura? ¿Es capaz? Las críticas de las que el sistema educativo ha sido objeto y también la masificación que existe en él, le han llevado a evolucionar cuestionando las creencias y antiguas prácticas. El resultado ha sido una revisión de los objetivos, la experimentación de nuevos trámites y nuevas concepciones del placer de leer. La tradicional oposición entre aprendizajes culturales y aprendizajes escolares podría así ser superada.

**ABSTRACT.** The education system's mission is to educate the readers of an information society in which the aptitude for dealing with written information becomes a condition of social integration and the exercising of citizenship. Should the educational institution also allow each person access to the pleasures of reading? Is it capable of this? The criticisms which the education system has been subject to, as well as the overcrowding which exists within it, have caused it to evolve, questioning beliefs and former practices. The consequence has been a review of its objectives and the experimentation with new procedures and theories regarding the pleasure of reading. The traditional opposition between cultural learning and school-based learning could as such be overcome.

### UNA MIRADA A LA HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LA LECTURA

Uno de los objetivos principales de la escuela es enseñar a leer. Ahora bien, ¿incluye esta premisa la necesidad de

inculcar el gusto por la lectura? La respuesta a dicha pregunta es evidente, si bien ha ido variando a lo largo de la historia de la lectura.

Para conocer la particular relación que la escuela francesa mantiene con el

---

(\*) Adjunto al Director del *Institut National de Recherche Pédagogique* (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica).

recurrente problema de la lectura, antes conviene analizar la evolución de las prácticas sociales lectoras.

Antiguamente, tanto en Francia como en los países latinos, las prácticas sociales dominantes eran prácticas de «lectura intensiva»<sup>1</sup>, caracterizadas por la existencia de un círculo restringido de lectores, la presencia de un número reducido de textos, así como por la lectura y el estudio exhaustivo de estos últimos bajo la atenta supervisión de los dos profesionales expertos en la materia: el cura y el profesor. El cura en la iglesia, se ocupaba de la revelación de los textos sagrados; mientras que el profesor en la escuela guiaba a los alumnos hacia la adecuada interpretación de los clásicos y los grandes textos patrimoniales. Ambos abrían la caja fuerte de los textos para rescatar algunos tesoros, desconfiando siempre de las apropiaciones e interpretaciones rudas, poco ortodoxas o en absoluto académicas.

En esta línea, el derecho de todos a saber leer ha supuesto una lucha desde el principio. La aplicación de las competencias elementales respondía a una urgencia social en la que el placer de leer surgía como una consecuencia más o menos deseada. Como indicaba Anne-Marie Chartier<sup>2</sup> «Lejos de ser una presencia evidente en la escuela, los libros infantiles se han mantenido a la sombra durante mucho tiempo y sólo han salido a la luz tras vencer mil dificultades».

En las autobiografías consultadas se encuentran testimonios relatando cómo, el hecho de leer sin la supervisión del profesor y fuera del libro o de las páginas seleccionadas, podía levantar ciertas sus-

picacias. Así, Emilie Carles cuenta cómo enojaba a su profesor su pasión por la lectura.

Se me acercaba, venía por detrás y me quitaba el libro de las manos diciendo: «Venga, ve a jugar con los otros niños, ya tendrás tiempo de mayor»<sup>3</sup>.

No obstante, la escuela de la República se dedicó a encaminar a los mejores alumnos de las clases populares hacia los grandes textos literarios, lo que posibilitó la promoción de una pequeña minoría a la élite cultivada. Para el resto, sigue diciendo Emile Carles, las ambiciones siguieron siendo muy modestas durante mucho tiempo.

En aquella época, no había ni parvulitos ni nada, entrabas a los cinco años y salías con catorce o quince. Los más espabilados conseguían el certificado<sup>4</sup>, los demás tenían que conformarse con el famoso sabe leer y escribir que figura en los documentos oficiales.

#### EL CAMBIO DEL PÚBLICO ESCOLAR MODIFICA EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

Ha tenido que darse una transformación profunda del público escolar para que cambiaran los discursos y las prácticas relativos a la lectura. La masificación del público escolar en los años sesenta y setenta del siglo XX viene acompañada de un aumento en la preocupación

---

(1) Cf., obras de los historiadores y sociólogos de la lectura.

(2) A. M. CHARTIER: «Histoire et représentations scolaires de la littérature enfantine» en *L'enfance à travers le patrimoine écrit*. DL y FCCB, Collection (Re), 2002, pp.25-54.

(3) E. CARLES: *Une soupe aux herbes sauvages*. París, Robert Laffont, 1977.

(4) *Ibidem*.

institucional y docente en la enseñanza secundaria. Ante las dificultades probadas que conllevaba este nuevo público<sup>5</sup>, la cuestión no es ya controlar las lecturas para promocionar más textos y lectores de calidad; el problema radica en el hecho de que todos esos jóvenes tienen un gusto muy moderado por la lectura y el objetivo en tales condiciones es hacerles leer, incluso sin importar el qué, con tal de que lean<sup>6</sup>. De ahí, la doble obsesión y el objetivo que marca el final del siglo XX: «hacer leer y hacer que guste leer».

Es verdad que el contexto es bastante desfavorable a la lectura, pues al encontrarse la televisión en todos los hogares, las tecnologías de la información y de comunicación ofrecen continuamente a la juventud nuevos tipos de ocio, de información y conocimientos, mientras que la lenta evolución de las prácticas sociales de la lectura se ha acelerado. Las prácticas sociales de lectura extensiva han llegado a ser claramente dominantes, caracterizándose por el aumento exponencial del número de lectores, la multiplicación al infinito de los textos de lectura a consecuencia de los nuevos procesos de producción, de reproducción y de difusión de los escritos. Los soportes de lectura se han diversificado. Al generalizarse la práctica de la lectura, ésta se ha banalizado, desacralizado e instrumentalizado progresivamente. Ahora, leer es cada vez más «leer útil». Uno lee para informarse, para aprender, para trabajar, para divertirse, pero menos «para leer». El poder diferenciador de la lectura se encuentra a la baja relativa, si bien es verdad que aquél que

no sabe leer los textos con que se encuentra cotidianamente se ve amenazado por la exclusión profesional, cultural y social.

## EL SISTEMA EDUCATIVO DEBE EVOLUCIONAR

Para adaptarse a estas nuevas necesidades, la institución escolar se lanza a renovar considerablemente su oferta de lectura al tiempo que sus objetivos y estrategias de formación de lectores. Progresivamente, de 1972 a 2002, las directrices oficiales diseñan el retrato del lector que conviene formar para el futuro. Se trata de un lector polivalente, capaz de leer, comprender y memorizar los diferentes tipos de texto: literarios, científicos e informativos; escritos funcionales y «ficionales», en definitiva. Pronto se observa que este objetivo no basta, al considerar que el lector tendrá poco poder, si no participa en la elaboración de los mismos documentos y aprecia cómo se complementan estos dos aprendizajes al ubicarse en un aprendizaje más global del dominio de la lengua oral y escrita.

El Ministerio de Educación francés se ha concienciado de las dificultades que entraña el nuevo público y ha tenido en cuenta las críticas sociales. Varios actores del sistema de enseñanza recopilan las observaciones críticas que por todas partes recibe la institución escolar, integrándolas en discursos que pueden revelarse institucionales, militantes y profesionales.

De esta forma, el Ministerio de Educación se dota de instrumentos de pilotaje

---

(5) «“No saben leer” exclaman los profesores de enseñanza secundaria al recibir en masa a los alumnos procedentes de clases sociales que sólo permitían salir a los más brillantes».

(6) A. M. CHARTIER, J. HÉBRARD: «Los discursos alarmistas anunciando que la lectura se ve amenazada por otros medios de comunicación han generado un consenso inédito: la lectura se ha convertido en un valor en sí mismo, siendo preferible leer cualquier cosa a no leer nada», *Discours sur la lecture 1880-2000*. París, BCP, Fayard, 2000.

del sistema y desea instalar progresivamente una cultura de la evaluación que finalmente permita saber «qué saben los alumnos». Desde los años ochenta del siglo XX, las primeras encuestas de los nuevos servicios de estadística, de evaluación y de prospectiva, conceden particular importancia al rendimiento de los alumnos en el campo del aprendizaje de la lectura. En los mismos años, algunos militantes pedagógicos, docentes reflexivos e investigadores, formadores de formadores, incluso inspectores, piden el cambio basándose en las innovaciones que están llegando y en las «investigaciones-acciones» para invitar a transformar las estrategias y las prácticas de formación. Esta «nueva pedagogía de la lectura» cuestiona todos y cada uno de los soportes de aprendizaje, las modalidades de «oralización» de los textos, la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, las lecturas de investigación, la relación entre velocidad de lectura, comprensión, memorización, las articulaciones existentes entre hablar, leer y escribir, y finalmente, las bases científicas de una pedagogía de la comprensión e interpretación de los textos.

Esta evolución ha sido una respuesta, pues ya hemos señalado que la institución escolar en su conjunto ha sido objeto de duras e insistentes críticas por parte de los diversos actores de la esfera política y cultural, por lo que dicho punto requiere ciertas puntualizaciones.

En el campo de la lectura, las divergencias entre los agentes culturales y los pedagogos vienen de lejos. Una de las principales líneas surge de la oposición entre los objetivos de aprendizaje que deberían traducirse en esfuerzos y obliga-

ciones, y por otra parte, la práctica cultural de lectura que los hombres de letras asocian a la idea del amor, el placer y la libertad.

Malraux es el primero que cuestiona en sus discursos el papel de cada institución<sup>7</sup>:

¿Dónde está la frontera? El Ministerio de Educación enseña lo siguiente: tenemos que hacerla presente [...]. Es la Universidad quien debe presentarnos a Racine, pero sólo aquellos que interpreten sus obras serán capaces de amarlos [...]. El conocimiento pertenece a la Universidad; el amor, quizás, a nosotros.

Así se elabora un nuevo paradigma, en ruptura con la concepción de un Jean Guéhenno o un Pierre Clarac que celebraban la lectura como una ascesis feliz. Para ellos, el esfuerzo del lector se justificaba con la recompensa del placer (claramente experimentado) de haber leído. Malraux, por su parte, separa el esfuerzo del placer. Distingue las funciones de las dos instituciones mediante una oposición cómoda. La línea común corresponde a la historia personal de un escritor autodidacta. En ese momento, parece bautizar a un Ministerio de Cultura que pretende liberarse de la tutela del Ministerio de Educación, de modo que el aprendizaje quedaría en manos de la escuela y sus maestros; y el placer de la práctica artística en las del Ministerio de Cultura y sus actores.

Otros representantes del Estado se preocupan por la situación de la lectura en la escuela. Desde 1975 un informe oficial expone la contradicción que debe

---

(7) ANDRÉ MALRAUX, discurso pronunciado ante el Senado el 8 de diciembre de 1959, citado por Philippe Urfalino «La philosophie de l'État esthétique», *Politis*, 24, 1993, pp. 23-35.

superar la escuela<sup>8</sup>, anunciando que:

El objetivo basado en aunar la inteligencia y el placer de la lectura, conlleva dos esfuerzos contradictorios: una integración más completa de la lectura en la pedagogía, por un lado, y la «desescolarización» del libro, por otro. Si es necesario aprender a leer, al mismo tiempo se debe olvidar que es un ejercicio. Es necesario que se encuentre naturalmente disociada de la idea del esfuerzo y la obligación para ir relacionándose cada vez más con el concepto de libertad, de aventura personal y tranquilidad<sup>9</sup>.

Seis años después, en otro informe dirigido por el ministro de Cultura Jack Lang, el escritor Bernard Pingaud estima que:

En lugar de formar a los jóvenes para que sepan utilizar el libro, el documento, e iniciarles en el placer de la lectura, en la mayoría de los casos se tiende a desviarlos de ella<sup>10</sup>.

El autor del informe destaca las carencias en cuanto al aprendizaje de la lectura, las bibliotecas escolares y la enseñanza de la literatura; a esta última le acompaña un informe de tres páginas según el cual, en el futuro, la cultura escolar se convertiría en una cultura académica que ignoraría los textos contemporáneos, desarrollaría rituales de veneración de los clásicos,

antepondría los conocimientos de una élite, trabajaría en textos cortados y separaría prácticas de lectura y prácticas de escritura, despreciando las prácticas sociales reales.

#### LA FUERZA DEL MODELO DE LAS BIBLIOTECAS JUVENILES

En los municipios, los bibliotecarios del sector público no han destinado sus críticas al modo escolar de enseñar a leer, sino que han intentado promover una política centrada en la promoción de lectura pública, aumentar la oferta para todos los públicos, multiplicar y modernizar unas bibliotecas que poco a poco se han transformado en «mediatecas», al tiempo que la escuela trataba de introducir infructuosamente las tecnologías de la información y comunicación en la vida cotidiana de las clases.

La toma de conciencia masiva sobre la importancia e interés de la literatura juvenil responde a la acción militante y profesional de los bibliotecarios juveniles que durante mucho tiempo estuvieron aislados<sup>11</sup> bajo la demanda y la petición pragmática de una política de lectura juvenil. Mientras los bibliotecarios para adultos imponían progresivamente un nuevo paradigma de lectura «Todos los libros para todos los públicos», los bibliotecarios juveniles con su programa *La hora feliz* (1924) y después *La Alegría está en*

---

(8) El Presidente de la República, Valéry Giscard d'Estaing, confía a un grupo de expertos dirigido por Granet, la misión de presentar propuestas con el fin de mejorar las condiciones de edición y difusión de las obras de calidad. El secretario de Estado junto con el Primer ministro encargado de la formación profesional reúne un grupo de trabajo presidido por Paul Marie de la Gorce, del que se entrega un informe provisional a Jacques Chirac, Primer ministro en ese momento.

(9) Informe GRANET 1975, p. 87.

(10) Informe PINGAUD, p. 191.

(11) Algunos movimientos pedagógicos y asociaciones culturales que contaban con militantes de la lectura han participado en esta lucha desde el principio.

*los libros* (1965) han enfatizado en la idea de una política de calidad para todos. Al ejemplificar sobre los centros experimentales y generalizar posteriormente las prácticas, el grupo de bibliotecarios para la juventud ha contribuido ampliamente a generar la cuestión social de la necesaria renovación de la oferta de lectura, tanto cualitativa como cuantitativamente. La profesión ha contribuido mucho<sup>12</sup> a la evolución de las representaciones, mediante los modelos de formación de lectores y las prácticas educativas y pedagógicas en el universo familiar y en las esferas escolares.

La emoción provocada por el descubrimiento del «iletrismo» conlleva una escucha más atenta si cabe del discurso de los bibliotecarios y sus reivindicaciones, con lo que finalmente han logrado la inclusión en la agenda política y administrativa del refuerzo de las políticas de formación de lectores. Desde los años setenta, para recuperar el retraso manifiesto en los países anglosajones y Europa del Norte, así como en los Ministerios de Cultura, de Educación, Juventud y Deportes, los colectivos territoriales han apoyado de manera espectacular la creación de depósitos de libros, de rincones de lectura así como la apertura de muchas bibliotecas juveniles. Las bibliotecas públicas y escolares se han instalado en muchos espacios de formación y ocio para los jóvenes.

En Francia se han implantado muchas bibliotecas juveniles. En estos espacios de lectura los profesionales, generalmente muy motivados, se han dedicado a facilitar el acceso de todos a todos los libros

promoviendo las mejores obras de la literatura juvenil. Estos bibliotecarios personificaban el sentimiento que debería haber satisfecho la escuela. Con Geneviève Patte muchos se preguntaron:

¿Realmente disponen los profesores de los medios necesarios para que los niños accedan a una cultura y lectura personal [...], a menudo los niños pierden interés y se alejan de la lectura porque, para ellos, el primer aprendizaje ha sido difícil y lo relacionan con prácticas poco estimulantes que no les atraen<sup>13</sup>.

Aquí se formula el objetivo en términos diplomáticos pero, por otro lado, las críticas son continuas al tiempo que los bibliotecarios reinventan nuevas formas de fomento e iniciación a la lectura (hora del cuento, clubs de lectura, ronda de libros, talleres de práctica artística, encuentros con los autores, valoración de los fondos, exposiciones, etc.). En este contexto Geneviève Patte divulgó un eslogan que tuvo gran éxito, incluso entre los profesores: «¡Dejadles leer!», proponiendo orientar a los alumnos con respeto pero teniendo en cuenta que:

El niño debe ser consciente de estar viviendo un período decisivo en el que para él todos los libros deben ser «*to good to miss*», esto es, demasiado buenos como para dejarlos de lado; libros o historias que pueden desempeñar un papel esencial en el desarrollo de su personalidad, de su vida afectiva e intelectual<sup>14</sup>.

---

(12) Cfr., M. BUTLEN: «Lire à l'école» (Leer en la escuela), en *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 2004.

(13) G. Patte : *Laissez-les lire*. Paris, Enfance heureuse, édition 1987, pp. 29-30.

(14) *Ibid.*

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR  
BAJO EL FUEGO DE CRÍTICAS  
CRUZADAS, EXTERNAS E INTERNAS

En este contexto los bibliotecarios infantiles y los pedagogos innovadores han diseñado un nuevo modelo escolar de biblioteca, las Bibliotecas Centros Documentales (BCD). Inspirado por las nuevas prácticas que se desarrollan en las bibliotecas municipales y por las «investigaciones» en algunos campos experimentales, el modelo pretende modificar los términos del aprendizaje de la lectura, conciliar el placer de leer y el placer de aprender trabajando en la sinergia de los aprendizajes escolares, sociales y culturales. Se trata de favorecer la autonomía del alumno y el trabajo en equipo de los profesores abriendo la escuela a su entorno social y cultural, mediante proyectos locales de política de lectura.

Una de las consecuencias visibles de estas acciones convergentes es la transformación de la oferta de lectura. Experiencias, críticas y propuestas multiplican las animaciones lectoras. Las prácticas de fomento de la lectura se modifican progresivamente gracias a las donaciones de libros a las escuelas que desean desarrollar un proyecto de incitación a la lectura. Se suceden los planes ministeriales de promoción de la lectura, se multiplican los centros de lectura y sobre todo las bibliotecas-centros documentales en preescolar y primaria donde tienen gran éxito.

En los institutos, los centros de documentación y de información se convierten en el eje central de todos los centros y cada CDI es animado por un bibliotecario

documentalista, con la debida formación profesional y disponiendo de un presupuesto real. En el aula, pese a la desconfianza inicial de muchos profesores de lengua y su predilección por la literatura clásica y patrimonial, la extensión general de la oferta lectora viene acompañada de un aumento del corpus de textos de referencia para enseñar literatura; si hasta mediados de los años setenta sólo se estudiaba a una veintena de autores<sup>15</sup>, en los últimos veinte años del siglo XX la introducción de la literatura juvenil y la invención de la lectura cursiva tienen como consecuencia la multiplicación del número de autores presentados como tema de estudio a los estudiantes. Diversas investigaciones<sup>16</sup> prueban que, incluso si los profesores de Lengua incorporan con reservas o reticencias las innovaciones propuestas, la difusión es evidente. En los años noventa, una encuesta realizada a 350 profesores demuestra que citan 2.000 obras estudiadas en clase y trabajan con 246 autores.

Donde mejores resultados se obtuvo gracias a los nuevos programas adoptados en 2002, fue en la Educación Primaria. Estos programas consideran la lectura como el aprendizaje de un código lingüístico y una práctica cultural. El aprendizaje conduciría a trabajar el paso del orden oral al escrito, de la conciencia fonológica a la gráfica. El aprendizaje del código y la comprensión constituye la base de la formación de los lectores. Surge un nuevo equilibrio entre los dos componentes, si bien es en la literatura donde los programas resultan más innovadores. La formación literaria figura oficialmente en los programas, reivindicando de esta forma y

---

(15) En 1976, los autores recomendados para las lecturas a seguir desde 6<sup>ème</sup> à 3<sup>ème</sup> (se correspondería con el ciclo ESO en España) son siempre unos veinte: Homero, Herodoto, Tito-Livio, Plutarco, Villon, Charles d'Orléans, Molière, La Fontaine, Corneille, Racine, Voltaire, Rousseau, Beaumarchais, Victor Hugo, Balzac, Sand, Flaubert, Mérimée y Alphonse Daudet.

(16) D. MANESSE D. e I. GRELET: *La lecture au collège*. París, Nathan, 1994.

sin complejos la contribución de la escuela a la formación literaria del lector, llegando a ser una prioridad.

Desde hace dos siglos, la literatura dirigida a los niños (o reconocida por los jóvenes lectores como tal), sea o no «de juventud», está llena de obras maestras [...]. La literatura dirigida a la infancia nunca ha estado al margen de la literatura leída por los adultos; la diferencia radica en el hecho de dirigirse a unos lectores cuyos interrogantes sobre el sentido del mundo son distintos a los de sus padres, y en no poseer la misma experiencia de la lengua. De alguna forma, inicia a los jóvenes para introducirles en el universo infinito de las lecturas futuras. A este respecto, constituye el campo literario del escolar<sup>17</sup>.

#### INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Es la primicia de los programas de 2002. Desde párvulos, se trata de crear una cultura literaria compartida. Se invita a los profesores a elaborar un repertorio de referencias que vaya del ciclo 1 al 3. Los alumnos deben salir de la enseñanza primaria con un capital de lecturas, una biblioteca en la cabeza, presentando la idea de cultura literaria común, de literatura compartida como un medio de igualar las oportunidades de los alumnos. Cada lectura recupera las anteriores y es a su vez el trampolín para las nuevas lecturas, de modo que el profesor debe conectar las obras en red, al encontrarse dicha oferta en el campo de la «intertextualidad».

Para que el alumno pueda adquirir referentes culturales, las lecturas no deben abordarse al azar, sino que se constituyen a lo largo del ciclo, en

redes ordenadas: en torno a un personaje, un motivo, un género, un autor, una época, un lugar, un formato.

Listas de obras, incitativas pero no facultativas, presentadas en el programa, son la razón de organizar debates que cuestionan la lectura personal, la comprensión y la interpretación que no puede ser unívoca y requiere construcciones y reconstrucciones colectivas. En definitiva, se trata de introducir debates interpretativos desde párvulos con el fin de apreciar el interés de los relatos, las representaciones del mundo, los valores estéticos o morales presentados en los textos.

A partir de los cinco años, el riguroso trabajo de la comprensión puede ir acompañado de debates sobre la interpretación de los textos<sup>18</sup>.

Para apreciar la innovación de esta última propuesta, se debe tener en cuenta que los debates sobre la interpretación en las comunidades de lectores, en otro tiempo estaban reservados al instituto. Según una encuesta dirigida por el equipo del sociólogo Christian Baudelot, la mayor parte de los profesores de instituto consideran que sus alumnos tienen grandes dificultades para interpretar los textos. A su vez, se vuelve a cuestionar la oposición comprensión/interpretación y el sistema que la sostiene, esto es, la serie «antonímica» que de ella surge y se estructura contraponiendo comprensión a interpretación, Educación Primaria y Secundaria, escuela/colegio e instituto, así como repetición/revelación, literal/ literario, recepción/construcción, paráfrasis/comentario, lector/letrado. A este respecto, Yves Reuter explica la progresión didáctica clásica señalando que «la

(17) *Document d'application des programmes*. MEN, Direction des écoles, París, agosto, 2002, p. 5.

(18) *Programmes de l'école primaire*. Op. cit., p. 22.

lectura de todo texto contiene comprensión e interpretación». Generalmente, las prácticas pedagógicas cambian en la medida en que el sistema se basa en un a priori discutible: cuanto más alta sea la edad de los niños, más noble será la red escolar y más se acercará al modo de adaptación estética de los textos [literarios]<sup>19</sup>.

Catherine Tauveron y su equipo del INRP puntualizan en la crítica de semejante orientación, situando la lectura literaria en la confluencia de lo cognitivo y lo cultural, proponiendo ya desde el primer ciclo un trabajo constante en la clase de literatura desde párvulos al colegio.

A su vez, el objetivo no consiste en enseñar al alumno a leer en clase, acompañado por su profesor o compañeros bajo la supervisión del profesor:

Es absolutamente necesario que (el alumno) sea un lector autónomo y apasionado, y que el ejercicio de la lectura personal le sea familiar. Por esta razón, el profesor tiene la responsabilidad de dirigir a todos sus alumnos hacia la lectura personal<sup>20</sup>.

Se establece el mismo objetivo para el instituto, que considerará haber cumplido satisfactoriamente su misión si logra conducir a los alumnos de la lectura escolar a la lectura privada.

Las políticas para mejorar la oferta han tenido sus efectos en los actores de

Educación y Cultura, como se aprecia en el aumento de la oferta, la evolución al definir la noción del placer de leer y las distintas ofertas, si bien analizaremos las influencias recíprocas de dichos actores en la concepción y ejecución de las políticas de lectura.

#### EL FIN DE LA CREENCIA EN LA OMNIPOTENCIA DE LA OFERTA

Al intentar convencer al público escolar, los bibliotecarios han tenido que interesarse más por los objetivos y las estrategias pedagógicas de formación de lectores, así como por las resistencias sociológicas o psicológicas de los públicos a los que la lectura no atrae de manera espontánea. Tanto han cuestionado este punto que, en función de las experiencias vistas, no han podido sino concluir que ha desaparecido una antigua creencia; durante mucho tiempo los bibliotecarios han actuado basándose en la premisa «todos los libros son para todos los públicos». Varias generaciones de profesionales han pensado como Alice Garrigoux<sup>21</sup> que «el público no ignora las ofertas que se le proponen». Con Jean Gattégno<sup>22</sup> la profesión se ha convencido de que:

El retraso de la lectura depende en gran parte del retraso de las

---

(19) Y. REUTER: «La lecture littéraire, éléments de définition», en J. L. Dufays *et al.*: *Pour une lecture littéraire 2*. Bruselas, De Boeck, Duculot, Bruselas, 1996. Véase también sobre este tema: B. Daunay: «La lecture littéraire: les risques d'une mystification», *Recherches* 30. París, INRP, 1999; «Comprendre et interpréter les textes à l'école», *Repères* 19. París, INRP, 1999. Asimismo véase C. TAUVERON (dir.): *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. París, INRP, 2001. Véase también Y. Reuter: «Comprendre, interpréter en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes», en C. Tauveron (dir.): *Lire la littérature à l'école*. París, Hatier, 2002, pp. 69-79.

(20) *Programa*, 2002. Op. cit., p. 12.

(21) Jefe del servicio de lectura pública de la antigua dirección del libro y de la lectura pública (DBLP), en los años setenta.

(22) Antiguo Director del libro y de la lectura: *Objectif écrire*. París, DLL, 2ª ed., 1989.

bibliotecas públicas [...]. Sobra decir que los franceses no leen. Los habitantes de estos países leen si se les dan los medios.

Tras 25 años de grandes esfuerzos apoyando la lectura pública, se ha empezado a cuestionar esta idea. El que el 30% de la población frecuente una biblioteca representa sin lugar a dudas un progreso apreciable, aunque el resultado sigue siendo muy insuficiente si lo comparamos con los obtenidos por las bibliotecas noruegas o suecas que acogen a más del 70% de la población. El 18% de las personas inscritas en bibliotecas municipales sigue siendo bajo, sobre todo teniendo en cuenta que este porcentaje marca la progresión de 2000 a 2005. Desde 1998, se aprecia un ligero aumento del número de inscritos. El número de volúmenes en préstamo tiende a estancarse y parece que la ampliación de los lectores, en términos sociológicos, es real, pero sobre todo beneficia a los lectores tradicionales. Las encuestas sobre las «Prácticas culturales de los Franceses» confirman e incluso agravan las afirmaciones que convergen con los estudios cualitativos de los sociólogos de la lectura, principalmente en lo referente a los lectores precarios<sup>23</sup>.

A su vez, los límites de la oferta repercuten en otros sectores. En las empresas, se tiene la impresión de que el impulso creativo de los años ochenta ha caído un poco y que el desarrollo de las bibliotecas marca el ritmo. En la escuela, si los CDI forman parte del actual paisaje educativo, la existencia de las BCD sigue siendo minoritaria. Pese a la introducción oficial

de la literatura juvenil, las estructuras permanentes de oferta todavía no se han estabilizado y lo que falta en las BCD son los profesores «becedistas»<sup>24</sup>. Más allá de esto y en general, el rendimiento de los jóvenes lectores deja mucho que desear aun teniendo en cuenta que el público de las bibliotecas lo compone un 40% de los mismos.

Los socios han comprendido que para llegar a los lectores precarios, no basta limitarse al poder de seducción de los objetos o los lugares de lectura. Además, la celebración ingenua y en ocasiones encantadora del «placer de leer» ya no convence a los detractores de la lectura. En todos los ámbitos, las políticas de oferta se encaminan a unos límites que conviene analizar antes, al tiempo que se debe profundizar en la reflexión sobre los tipos de oferta. Este es el punto crucial que los sociólogos han sabido identificar muy pronto. La proximidad espacial del libro no soluciona los problemas de distancia social a la cultura, como señaló Jean-Claude Chamboredon<sup>25</sup> ya en los años setenta. También Jean-Claude Passeron ha demostrado que se encuentra un límite, « [...] simplemente en el hecho de que la mejora de los efectos esperados aumenta considerablemente al tratar de convertir a otros grupos sociales. Los instrumentos levemente perfeccionados que han aumentado la tasa de lectura en los públicos ya convertidos, han dejado de ser los instrumentos adecuados»<sup>26</sup>. La cuestión de la redefinición del producto ofrecido y de los instrumentos de oferta constituye uno de los parámetros clave a considerar por la escuela con el fin de

---

(23) Cf. con las obras de Nicole Robine, Joëlle Balhoul y J. F. Barbier Bouvet.

(24) Esto es, un profesional, Jefe del proyecto Biblioteca Centro de Documentación.

(25) J. C. Chamboredon y R. Lemaire: «Proximité spatiale et distance sociale», en *Revue française de sociologie*, vol XI, 1, 1970.

(26) Conferencia sobre «Les Voies actuelles de la démocratisation de la lecture», en *Dossier des Actes de lecture*, 1. París AFL, 1988.

garantizar la auténtica democratización. También las bibliotecas, como señala Bernadette Seibel en su estudio *Bibliothèques et animation* (1985) llegan a conclusiones similares.

Democratizar el acceso a los centros culturales mediante una única política de equipamiento no basta si las categorías sociales cuya propensión es más débil no disponen de los medios para apropiarse de los bienes y los mensajes culturales propuestos. Tan necesario es cambiar el modo de proponer como diversificar los contenidos propuestos<sup>27</sup>.

Esta problemática bien podría retomarse, reconsiderarse o ser analizada en profundidad. Mientras tiene lugar la indispensable mejora de la oferta, es preciso indagar más en los tipos de oferta. La importancia de la mediación sociocultural debe tenerse muy presente a la hora de favorecer encuentros felices y útiles con los libros.

#### ¿QUÉ PLACERES OFRECE LA LECTURA?

También se he analizado la tradicional tensión entre la lectura escolar y la lectura por placer la cual, durante mucho tiempo, reflejó la distancia existente entre el trabajo, la obligación y el aburrimiento, por un lado; el amor, el placer y el ocio, por otro; esta oposición engloba otras, principalmente la diferencia entre lecturas voluntarias/lecturas impuestas; la obligación colectiva de aprender/bagaje cultural personal y evidentemente, explícita o implícitamente, los aprendizajes didácticos/aprendizajes culturales. La

simpleza de estas oposiciones estereotipadas requiere ser estudiada en profundidad. Las investigaciones sobre la recepción y las teorías de la literatura han permitido constatar que el placer de leer surge, en primer lugar, de la inolvidable satisfacción que conlleva identificarse con los personajes, y se prolonga en el arte de conducir los relatos manteniendo en vilo a los lectores impacientes por conocer la continuación y el final de las historias, si bien este placer se apoya y refuerza, en segundo lugar, en los placeres estéticos y diferidos; relacionados con el poder de distanciar los textos mediante una reflexión sobre el origen de las vías que el lector ha seguido para descubrir la obra, con el enfoque comparativo y crítico sobre las técnicas empleadas para convencernos, conmovernos y gustarnos<sup>28</sup>. Bajo este punto de vista la escuela puede mostrar en las prácticas renovadas de la clase de Literatura, el papel fundamental de la lectura literaria en la construcción de la identidad así como en la elaboración del sujeto cultural. Para ello hay que apostar por compartir los conocimientos, comparar las interpretaciones de los textos promocionando obras cuya elección favorezca, por un lado, el acceso a lo simbólico y, por otro, el acceso a un placer de leer basado en una doble postura ante la lectura: lectura mimética y semiótica, es decir, experiencia de la ilusión referencial por una parte, pero también la satisfacción de distanciar el texto mediante la discusión, el enfoque crítico sobre los efectos que el texto produce en nosotros. ¿No ofrece esta doble postura de adhesión y reflexión la clave de las demás prácticas culturales?

---

(27) B. SEIBEL: *Bibliothèques municipales et animation*. París, Dalloz, 1983.

(28) Cf., las obras de Yves Reuter, Jean-Louis. Dufays y Catherine Tauveron.

## ¿DEESCOLARIZAR, RE-ESCOLARIZAR O CULTURIZAR?

El ejemplo francés acaba por demostrar que la oposición entre el placer de leer y la dificultad de aprender quedaría resuelta con el acercamiento de los responsables de Cultura y Educación, los cuales se enriquecen mutuamente conjugando sus operaciones. Al considerar las obras realizadas, por una parte se podría hablar de una re-escolarización de la lectura en el sentido de que el Ministerio de Educación francés se ha decidido a retomar la iniciativa gracias a una doble mejora concerniente a la calidad del aprendizaje técnico propuesto y el valor de su oferta lectora. La escuela y el instituto han tratado de sintetizar las prácticas de lectura intensiva y extensiva. En definitiva, se concibió la re-escolarización de la lectura como una voluntad de reconciliación necesaria, indispensable, de la escuela, del libro y de los jóvenes lectores; de la enseñanza de la lectura y la literatura, vinculándose a una voluntad de armonizar aprendizajes culturales y didácticos.

Al mismo tiempo que a una escolarización de la lectura, hemos asistido a una socialización de los problemas de la lectura. Así lo muestra el que esta cuestión figure en las agendas políticas de más de diez ministerios, al igual que la movilización aparentemente consensuada de las fuerzas sociales y políticas, tratando de resolver la cuestión y hacer avanzar sus análisis. Muchas se dedican a desarrollar una acción autónoma, eventualmente complementaria a la del Ministerio de Educación, pero frecuentemente independiente. En este sentido, la oferta de formación y de lectura son transferidas de la escuela a otras instancias, con lo que podríamos evocar una doble interacción: la «(re)escolarización» de la lectura se realiza, pero también tiene lugar una «culturización» de la escuela en un movimiento

simétrico. El conjunto de la institución educativa comprende lentamente que el éxito escolar no sólo depende de la pertinencia de los contenidos y la justa aplicación de las estrategias de enseñanza en las disciplinas consideradas principales y básicas. En materia de lectura y en las demás actividades culturales, el enfoque artístico de los textos, y generalmente, la educación artística aparece cada vez más como uno de los retos esenciales de la política educativa, no sólo por contribuir al desarrollo de la sensibilidad y la personalidad de los alumnos jóvenes, sino también porque muchos aspectos de los aprendizajes básicos requieren del niño comportamientos y competencias que éste puede adquirir con las actividades artísticas que movilizan todos sus recursos personales. De este modo, se han reivindicado las disciplinas y las prácticas artísticas como elemento indispensable de una educación equilibrada, contribuyendo al dominio del lenguaje y a la formación de la personalidad. Aprendizajes culturales y aprendizajes escolares se complementan y son indisolubles.

En último lugar, parece que la cuestión de la lectura ha salido de la esfera escolar para retornar a ella en mejores condiciones, en la medida en que esta institución reúne a todos los jóvenes y tiene por misión ofrecerles las mejores oportunidades.

La búsqueda de nuevos lectores en ámbitos distintos a la escuela y la biblioteca, la multiplicación de los centros de lectura, de las obras y de lectura y los actores de las políticas culturales, los complejos juegos de alianzas y «partenariado», la evolución y competencia en el mercado de la oferta, el aumento de iniciativas, la voluntad de ampliar el número de lectores, acaban por llevar la lectura a una escuela en que cada vez se exige más, formar lectores más competentes, que rindan más y les satisfaga leer literatura. También en este

campo se trata de una tarea muy delicada dentro de una sociedad consumista que se dedica más a instrumentalizar los actos de lectura que a rentabilizarlos. La modificación en curso de los objetivos y estrategias en la enseñanza de la literatura quizá permita superar las ancestrales y recurrentes oposiciones.

(Traducción: Silvia Mantero  
Martínez)

## BIBLIOGRAFÍA

- BUTLEN, M. «Les politiques de la lecture en France de 1980 à 2000», *Argos* en la serie núm. 4; *Se former à la littérature de jeunesse aujourd'hui*. SCEREN, CRDP de Créteil, primavera 2003.
- «Lire à l'école», dans *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 2004.
- «Politiques de la lecture», *La revue des livres pour enfants*, 217, junio 2004.
- «La littérature de l'école au collège», en FRAISSE E., HOUDART-MEROT V. (dir.): *Les enseignants et la littérature*. Universidad de Cergy-Pontoise, SCEREN, CRDP, Créteil, 2004.
- CHAMBORÉDON J. C.; LEMAIRE, R.: «Proximité spatiale et distance sociale», *Revista francesa de Sociología*, vol. XI, 1, 1970.
- CHARTIER A. M.; «Histoire et représentations scolaires de la littérature enfantine», *L'enfance à travers la patrimoine écrit*. Actas del coloquio de Annecy, septiembre 2001, organizado por ARALD et FFFCB, publicado por DLL y FFCB, 2002.
- CHARTIER A. M.; HÉBRARD J.; *Discours sur la lecture*, 1880-2000. París, BCP, Fayard, 2000.
- DUFAYS J. L. et al.: *Pour une lecture littéraire 2*. Bruselas, De Boeck, Duculot, 1996.
- MANESSE D.; GRELET I.: *La lecture au collège*. París, Nathan, 1994.
- MINISTERIO FRANCÉS DE LA EDUCACIÓN NACIONAL: *Programmes de l'école primaire*, 2002; et *Document d'application des programmes*, París, MEN, DESCO, agosto 2002.
- MOLLIER J. Y. (dir.) y otros: *Où va le livre?* París, La Dispute, 2000 y 2002.
- PASSERON J. C.: Conferencia sobre «Les Voies actuelles de la démocratisation de la lecture», en *Dossier des Actes de lecture*, 1. París, AFL, 1988.
- PATTE G.: *Laissez-les lire*. París, Enfance heureuse, 1987, pp. 29-30.
- REUTER Y.; «La lecture littéraire, éléments de définition», en DUFAYS, J. L. et al.: *Pour une lecture littéraire 2*. Bruselas, De Boeck, Duculot, 1996.
- SEIBEL B.; *Bibliothèques municipales et animation*. París, Dalloz, 1983.
- SUREL Y.: *L'Etat et le livre, Les politiques publiques du livre en France*. París, L'Harmattan, 1997.
- TAUVERON C.: *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. París, INRP, 2001.
- (dir.): *Lire la littérature à l'école*. París, Hatier, 2002, pp. 69-79.
- URFALINO P.: «La philosophie de l'État esthétique», *Politis* 24, 1993.