

Anne-Marie Chartier

*Mediación o transmisión:
los bibliotecarios y los docentes ante la lectura
de los jóvenes a lo largo del siglo XX*

Servicio de Historias de la Educación,
INRP/ENS, París

anne-marie.chartier@inrp.fr

Anne-Marie Chartier

Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX
Signo&Seña Número 19 / Julio de 2008, pp 79-110
Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

Resumen En Francia, desde el final de la Primera Guerra Mundial hasta el año 1960, los educadores encargados de la lectura, ya sea docentes o bibliotecarios, buscaron promover las "lecturas de buena calidad" (una literatura infantil de calidad), denunciando con vigor la peligrosa competencia de las "lecturas de mala calidad" (la prensa y la edición de gran tirada, las revistas ilustradas de bajo costo, casi siempre traducidas del inglés). El objeto de este artículo es el de presentar, por una parte, las diferentes posiciones de los bibliotecarios y de los docentes, además de su evolución en la época que precedió el gran cambio de los años 1960-1970 (a partir de esa época, nadie condena las "lecturas de mala calidad" y toda lectura, juzgada a priori "buena", debe ser alentada); por otra parte, comprender las causas y los efectos de ese cambio (los docentes adoptan el discurso de los bibliotecarios sobre la "lectura-placer"). ¿No sería útil distinguir claramente, a comienzos del siglo XXI, los objetivos de las lecturas escolares y los de las lecturas en las bibliotecas? El oficio de los docentes (la transmisión) no es el de los bibliotecarios (la mediación) y es asumiendo sus diferencias que podrán realmente ser complementarios.

Palabras clave: lectura - bibliotecario - docentes - saber - literatura infantil

Abstract Since the end of the First World War, in France, and until 1960, educators in charge of teaching reading, either they were teachers or librarians, encouraged 'high quality readings', that is, good children's literature. They expressed strong disapproval against the danger represented by 'low quality reading materials' such as the press and large print run editions as well as low cost illustrated magazines generally translated from English. The aim of this work is to discuss, on the one hand, positions taken by teachers and librarians regarding this issue as well as the evolution of the quality of reading at the time preceding the great change that took place during the decade running from 1960 to 1970. Ever since that time nobody questioned 'low quality readings' and every reading considered 'good' had to be encouraged. On the other hand, it is necessary to reach an understanding of the causes and effects of that change since teachers follow librarians' discourse on 'reading for pleasure'. The question now, at the beginning of the XXI century, is as follows: 'Would it not be more useful to make a distinction between school readings and library readings? A teacher's job is the transmission of knowledge whereas the librarian's is one of information mediator; therefore, they can only complement each other once we accept these differences.'

Key words: reading - librarian - teachers - knowledge - children's literature

Traducción: Laura Carsillo, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

Biblioteca. Para los alumnos de los años cincuenta, era el armario cerrado con llave donde el maestro colocaba los libros viejos y los cuadernos nuevos. Para los liceístas, era la sala cerrada con llave reservada a las solemnidades, parquet encerado, mesa de roble, libros encuadernados jamás abiertos. Salimos de esos tiempos prehistóricos, hoy los alumnos van “a la BCD” (Bibliothèque Centre de Documentation [Biblioteca Centro de Documentación]), “a la Doc” (Documentación), o “a la Bibli” (Biblioteca).

Sin embargo, quedó una imagen en el mundo escolar: la biblioteca quedó como un “espacio de anaqueleras”, instaladas en un lugar de consulta funcional, como las computadoras en la sala de informática o los equipamientos deportivos en la sala de gimnasia. Es sobre este modelo que se ve la biblioteca de barrio, la biblioteca municipal, la BNF (Bibliothèque Nationale de France [Biblioteca Nacional de Francia]): estanterías cada vez más grandes.

¿Qué alumno, qué docente piensa espontáneamente que una biblioteca es una institución? A la inversa, los bibliotecarios saben que la escuela es una institución, ¡oh, cuánto! Si todo va bien, debería ser la antecámara de la biblioteca y los docentes deberían conducir ahí a todos los alumnos de primaria y de secundaria de manera que “la institución” les sea familiar, ya que ellos la frecuentarán solos, algunos años más tarde.

Pero no es exactamente así que las cosas pasan: los docentes miran la biblioteca como una reserva que podría servir “en caso de necesidad”. Pero ya hay tantos libros a la espera de lectores en la escuela como los hay en la biblioteca. En cuanto a los bibliotecarios, que sueñan con compartir sus tesoros de lectura, tienen sentimientos ambivalentes por los que transforman, no sin dificultad, los analfabetos en lectores. ¿Por qué no recurren más a ellos?

Una misión, dos instituciones

“Se puede hacer todo por la escuela primaria, por la escuela secundaria, por la universidad, pero si luego, no hay una biblioteca, no se habrá hecho nada”.

Esta frase de Jules Ferry,¹ el ministro republicano, fundador en 1881 de la escuela laica, gratuita y obligatoria, fue citada regularmente en Francia por todos aquellos que se interesaron en la lectura popular y en particular en la lectura de los jóvenes.² En efecto, ¿por qué escolarizar durante seis o siete años a los niños de medios sociales populares, mientras que ellos no tienen ninguna necesidad en encontrar un oficio? Es que los primeros objetivos de la escuela republicana son objetivos cívicos y políticos: en la escuela, se trata de hacer adquirir al pueblo una instrucción que permitirá a cada uno continuar, más allá de la escuela obligatoria, leyendo e instruyéndose solo. En una época en que los libros eran considerados como productos de lujo, habría sido necesario construir en todas partes bibliotecas públicas si se hubiese querido seguir el deseo de Jules Ferry. De hecho, los únicos edificios consruídos en cada pueblo y en cada barrio fueron escuelas, para recibir a todos los niños del campo y de la ciudad, pero no se construyó, al lado de las escuelas, edificios nuevos para instalar un bibliotecario que habría sido el responsable de la lectura de los adultos. Para la mayoría de la población, la palabra “biblioteca”, continuó designando el armario de madera instalado en el fondo del aula, el cual contiene “libros de bibliotecas” (libros para la niñez y la juventud, instructivos y recreativos). Es únicamente en las grandes ciudades donde la palabra “biblioteca” está inscrita sobre la fachada de grandes edificios que siguen designando a instituciones sabias, heredadas de las órdenes religiosas, de las fundaciones de la realeza o creadas junto a las universidades, reservadas a una elite. Sin embargo, la frase de Jules Ferry es una frase premonitoria. Lo que él afirma es que en la sociedad, con la escuela obligatoria, todo terminará por jugarse en el frente de la cultura escrita. La lectura va a cambiar la vida cívica, la vida profesional e incluso la vida privada de los franceses. Es entonces a través de la biblioteca que se ganará o se perderá la batalla de la democracia.

Los principios que rigen las relaciones de las dos instituciones son dobles. Similitud de las miradas: “La liberación intelectual de un pueblo está compuesta por dos estadios: 1° La escuela pública laica; 2° La biblioteca. Esta, como la escuela, debe ser pública, laica, gratuita” (Morel, 1924). Complementariedad de las funciones: “[La biblioteca] es la única escuela neutra. Es el medio que no interpone entre el conocimiento y el discípulo un cicerone que impone su deformación personal [...]. Esta neutralidad no tiene nada que ver con la

1. Jules Ferry (1832-1893), diputado republicano y anticlerical, ministro de la Instrucción Pública, hizo votar las leyes escolares laicas (escuela primaria obligatoria, escuela secundaria abierta a las niñas, final de la enseñanza religiosa en la escuela pública) y las leyes sobre las libertades civiles (libertad de reunión, libertad de la prensa, libertad sindical). Fue partidario de la colonización, sensato en difundir el progreso científico y moral.

2. Por ejemplo, esta cita se encuentra al comienzo del informe “La lecture publique en France. Aperçu historique, projets, réalisations en cours” (Bleton, 1948).

supuesta imparcialidad de la escuela que se abstiene. Es una neutralidad activa y que provoca. La escuela lo coloca frente a los libros más contradictorios y lo deja desenvolverse. Esta religión exige un hecho de fe” escribió Anne-Marie Bertrand (1998: 31).³ En una época (antes de la Primera Guerra Mundial) en que las dos redes de escolarización quedan cuidadosamente distinguidas (una para la escuela del pueblo, otra para la formación de elites), el proyecto de lectura pública es el de una institución unificada: “En la gran vía de cultura general abierta a todos, rechazamos ubicar distinciones de clases, populares de un lado, burguesas del otro”, escribe Eugène Morel, bibliotecario de la Biblioteca Nacional, en 1910. La misma proclamación en 1967, bajo la pluma de Michel Bouvy, otro bibliotecario: “La idea de la biblioteca para la elite y la de la biblioteca popular, son las dos ideas que siempre hicieron mucho daño a las bibliotecas francesas, y por desgracia son las más difundidas en la actualidad en la mayoría de los medios”.

Al leer tales declaraciones, uno queda sorprendido. Los primeros textos fundadores de la lectura pública⁴ fueron escritos por Morel en una época en la que la mayoría de los franceses jamás había entrado en una librería, jamás había visto una biblioteca (la institución), mientras que había una escuela en cada pueblo. Bello acto de fe, efectivamente: la imagen que proyecta en el futuro no es una “colaboración” entre profesionales de la lectura, sino una sucesión de misiones. La biblioteca forma ciudadanos emancipados, se dirige a adultos, es una especie de universidad libre donde el lector compone su recorrido y organiza sus conocimientos, la escuela está reservada a las niñerías educativas. El bibliotecario pone a disposición las herramientas del saber universal, que no es privativo de ningún grupo social. El maestro acompaña las lecturas, las elige, las simplifica, las explica. Él es ese cicerone que “impone su deformación personal” y censura todo lo que desborda la Vulgata escolar: ni religión, ni política, ni cuentos de hadas; ni diario, ni novela, ni revista ilustrada. Para un bibliotecario, la lectura escolar es siempre una “lectura dirigida”, impuesta desde el exterior y no “querida” por el lector. Para el docente, la “lectura libre” deseada por el bibliotecario es una ficción o un lujo de algunos privilegiados.

3. Es ella quien acerca las dos citas sobre el rechazo en separar biblioteca para la elite y para el pueblo.

4. En su libro sobre Eugène Morel, Jean Pierre Seguin (1994) cita extractos del que fue “un agitador, por añadidura un novelista y un utopista”. Los escritos políticos de ese bibliotecario que no era un viejo alumno de la Escuela Nacional de Archiveros Paleógrafos en Francia irritaron mucho a sus colegas de la BNF donde trabajaba en el Departamento de Impresiones, pero fueron una referencia en el mundo de la lectura pública, primero por su sobrina Marguerite Grunty que creó la primera biblioteca para niños en Francia y por todos aquellos de los cuales la preocupación es la expansión del lectorado, como Jean Hassenforder, en el INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique).

Colaboraciones más afirmadas que practicadas

Tales afirmaciones parecen hoy de otro mundo. Las bibliotecas-mediatecas municipales, tanto como las bibliotecas escolares están completas de niños (BCD), de adolescentes (CDI), que uno acompaña en sus recorridos y en sus descubrimientos. La Vulgata escolar adoptó los cuentos de hadas, la religión entró en los programas, las clases de historia “hacen política” tratando la historia del tiempo presente. Para creer en las declaraciones que se hacen en los encuentros oficiales o las revistas profesionales, bibliotecarios y docentes siempre desean “trabajar más juntos”. Cada uno reconoce en el otro a un colaborador precioso e ineludible. Según una de esas encuestas que hacen la felicidad de la profesión (Privat, 1994), el 90 % de las escuelas, el 86 % de los liceos y colegios, y el 90 % de las bibliotecas municipales juzgan que “la cooperación es interesante en sí”. Sin embargo, la misma encuesta revela que los docentes conocen muy mal los sectores “juveniles” de las bibliotecas más cercanas, incluso ignoran algunas veces su existencia, si bien es necesario relanzar acciones comunes, mantener los intercambios de manera voluntaria y escribir verdaderas guías de cooperación (por ejemplo, Boniface *et al.*, 1996) para avanzar hacia los fines comunes apuntados: instalar en los niños y en los jóvenes hábitos de lectura durables.

Esas dificultades persistentes muestran que ninguna necesidad natural conduce a las dos instituciones a trabajar juntas, contrariamente a lo que cada una afirma con más sinceridad que compromiso. Las razones que en la práctica impiden esa colaboración deseada son una legión. ¿A pesar de los lugares separados y de las culturas específicas, no se encuentra ni aquí y ni allá una gran proximidad entre los objetivos y las prácticas? Los profesionales de la lectura pública y los profesionales de la lectura escolar valorizan a priori todas las lecturas y todos los tipos de textos. Preconizan las familiaridades precoces con el libro, convocan todos los soportes, de los más tradicionales a los más innovadores (el papel, la pantalla catódica, lo escrito solo o las combinaciones entre texto, imagen y voz). Saben que es necesario desarrollar la lectura “por todos los medios”. Todos se refieren a los clásicos de la literatura infantil, como a la creación contemporánea que adquirió una visibilidad mediática y una legitimidad literaria que no tenía hace treinta años (Perrot, 1987). Hoy como ayer, “verdaderos” escritores decidieron dirigirse a los jóvenes lectores. Escritores de hoy: Michel Tournier, que escribió una nueva versión de *Robinson Crusoe*, desde el punto de vista de Viernes (*Vendredi ou la vie sauvage*), pero también Patrick Modiano (*Clémence Petitpas*) o Le Clézio (*Villa Aurora*). Escritores de ayer: Théophile Gautier (*Le Capitaine Fracasse*), o Georges Sand (*La Mare au Diable*). Otros recorrieron el camino inverso, pasando del estatus de autores para niños al de autores solamente (como Daniel Pennac). Otros, se volvieron célebres sin apuntar a otro público que al de las horas de recreación. La madre de Harry Potter y el padre de Titeuf (una historieta en que el héroe, Titeuf, es un escolar) ya vieron su “obra” disecada por semióticos, psicoanalistas,

sociólogos, pedagogos. Los libros-álbumes, las historietas, las novelas largas, los ensayos, las revistas, los documentales están a disposición aquí y allá. Escuelas y bibliotecas parecen compartir las mismas referencias, recomendar el mismo modelo de lectura, abierto a la creación contemporánea,⁵ a la variedad necesaria de los textos, de los soportes y de las maneras de leer, atentas a los gustos subjetivos y a los intereses personales del lector.

El objeto de este artículo es el de interrogar esta unanimidad discursiva, volviendo sobre las concepciones de la lectura (en singular) que “viven” cada profesión (sus “habitus”, dirían los sociólogos alumnos de Pierre Bourdieu), pero también sobre las lecturas (en plural) que cada una se ocupó de promover. En el nacimiento de la *BBF*, la revista profesional de los bibliotecarios, las maneras recomendadas de leer (por un lado en la escuela, por el otro en la biblioteca) están claramente en oposición (Chartier, 1996). ¿Cómo esos modelos se volvieron convergentes? ¿A qué prácticas de lectura (obligada, vigilada, acompañada, libre), el discurso de los bibliotecarios y el de los docentes pudieron reenviar, desde la Liberación hasta el año 2000?

La biblioteca itinerante hacia 1950 y la emancipación del lector rural

En 1972, se puede leer en el Boletín de la ABF (Asociación de Bibliotecarios Franceses): “En Francia, las estadísticas afirman que seis franceses sobre diez no abren un libro, que solamente el 3 % de la población frecuenta una biblioteca pública” (*Bulletin d'information de l'ABF*, n° 77, 1972: 211). Al año siguiente, incluso teniendo en cuenta a todas las bibliotecas (de la escuela, de las asociaciones, de la empresa, de las parroquias), no son más que el 13 %.⁶ Por otra parte, la práctica ocasional o regular comienza a crecer: 14,3 % en 1982, 23 % en 1989, 31 % en 1997 (Donnat y Cogneau, 1990; Donnat, 1997). En materia de lectura pública, podría decirse que no pasa nada o que no pasa gran cosa antes de la década de 1980. ¡Un siglo después de las leyes Ferry! Una de las primeras dificultades de la confrontación radica en esta disparidad esencial, de las cuales los discursos pueden dar cuenta. Los bibliotecarios escriben sobre la lectura que es abundante, pero sus reflexiones quedan generalmente reservadas a la profesión. Difícil es proponer a los profesores, como lector-tipo, el autodidacta que puede darse “la única instrucción conveniente a hombres libres [...]”: la que se da a uno

5. La entrada de la literatura juvenil en el 3° Ciclo en los programas de 2002 concede gran espacio a la creación contemporánea, puesto que las diez obras a descubrir cada año deben contar con “al menos ocho obras que pertenezcan a la literatura juvenil contemporánea” y solamente dos “clásicas” (MEN, 2002: 186).

6. En la misma época, Francia está lejos detrás de otras naciones de Europa: 65 % de inscriptos en la biblioteca de Dinamarca, 58 % en el Reino Unido, 30 % en los Países Bajos (Poulain, 1992).

mismo" (Morel, *Bibliothèques*, vol. I, p.7, cit. en Séguin, 1994: 81).⁷ ¿Existe o no es más que una ficción, un ideal soñado? Algunos pioneros de la lectura pública creyeron encontrarlo en Inglaterra y en los Estados Unidos, pero en Francia hasta la Segunda Guerra Mundial, a falta de créditos, apenas se puede hablar "de oferta de lectura pública". Primero, las bibliotecas conciernen a los profesionales de la lectura, sabios, universitarios, eruditos, estudiantes.

En 1945, la Liberación es un momento de grandes esperanzas, ya que se abren Bibliotecas Centrales de Préstamo⁸ en diecisiete departamentos entre 1946 y 1947. Gracias a las bibliotecas itinerantes, dos millones de habitantes van a recibir finalmente "el pan del espíritu a domicilio".⁹ Los poetas de la lectura pública testean en tamaño natural lo bien fundado de sus expectativas y descubren la dura prueba de la realidad. Ciertos artículos dan cuenta del proyecto en la prensa profesional (como los Cuadernos de las Bibliotecas de Francia, ancestros de la BBF) y se maravillan al ver un bibliotecario conducir él mismo un camión, en los confines de una Francia que no la conocían tan rural. Otros describen con lirismo los gritos de alegría de los niños que abren la caja con libros que estará en el depósito de la escuela. Pero el bibliotecario se parece más a un chofer-entregador que a un almacenero ambulante que se toma el tiempo de charlar con su clientela; las sociabilidades son reducidas al mínimo (la ruta es todavía larga) y ningún lector impaciente lo llama a la orilla de la ruta.

Jean Guéhenno,¹⁰ quien forma parte de los misioneros de la lectura pública en la esfera superior, tiene la pluma cruel delante del catálogo de obras propuestas para préstamo: "¡Ah! No diré que el examen de esos cuadros fue siempre reconfortante. Los títulos menos válidos eran algunas veces los más abundantes. La necedad corría, si puedo decir, hasta el final de las líneas" (Guéhenno, 1954: 25). Para ese chico de pueblo, emancipado por los estudios, que sin dudas habría firmado la declaración de Morel si él lo hubiese conocido ("esta religión exige un acto de fe"), no sé si es peor descubrir "la tontería" de los libros pedidos o constatar que los bibliotecarios "la abastecen con ellos". Se pregunta si el crecimiento cuantitativo de las lecturas no es un señuelo, puesto que adiciona las verdaderas

7. Figura emblemática de esta revolución cultural y profesional, Eugène Morel publica en 1908 *Bibliothèques* y en 1910, *La librairie publique*, dos libros que despiertan polémicas apasionadas. El libro de Jean Pierre Séguin (1994) presenta un retrato y una selección de textos de los cuales son extraídas todas las citas de este artículo.

8. Diecisiete departamentos son equipados con Bibliotecas Centrales de Préstamo (BCP) desde donde van a diferentes puntos las bibliotecas itinerantes entre 1946 y 1948. pero desde los años cincuenta, las creaciones se paran por falta de créditos.

9. La expresión es de Jean Guéhenno (1954).

10. Jean Guéhenno (1890-1978), profesor, crítico literario, comprometido con la Resistencia, inspector general, está encargado de las bibliotecas en la Liberación. Es una figura importante de la época, ya que es hijo de un zapatero, él se volvió reconocido y además es alguien que cree en las virtudes de la lectura, de la escuela y de las bibliotecas públicas para emancipar al pueblo.

lecturas y la futilidad de los pasatiempos. “Sin dudas la gran masa de los hombres nunca leyó tanto. Pero hay que leer y leer [...]. Leer poco no es más que para pasar el tiempo”. ¿Qué hacer? Reencontrando espontáneamente el discurso pedagógico sobre las “buenas lecturas”, concluye volviendo a su identidad de profesor-guía: “La lectura pública puede realizar todo su oficio únicamente si es instruida y guiada” (Guéhenno, 1954: 25).

La oferta cultural del bibliotecario y la libertad de elección del lector

La biblioteca itinerante constituye una experiencia inédita. Los bibliotecarios tienen el hábito de dirigir importantes fondos en los cuales el lector hace su elección. Aquí es lo contrario. La biblioteca itinerante puede proponer solamente una muestra del *stock*, en cada paso, lo que obliga a sus agentes a un trabajo de selección drástico. Ya están aquí tomados entre Charybde y Scylla, para evitar “el doble escollo de un nivel demasiado elevado apartando a un gran número de lectores, o de un nivel cultural demasiado bajo que no corresponde más a nuestro objetivo cultural” (Guéhenno, 1954: 142). Pragmático, un bibliotecario del oeste de Francia, René Fillet, describe para sus colegas las elecciones que hizo. Concibió “cajas-tipo” que encuentran un buen recibimiento en Charente-Maritime: 75 volúmenes en cada depósito (para 800 habitantes), divididos en 30 libros para niños, 13 documentales diversos y 32 novelas largas (10 “clásicas”, 10 “modernas o extranjeras”, 12 “novelas fáciles”). Son esas últimas (“amor y aventuras”) las que desesperan o exasperan a Jean Guéhenno. Un siglo antes, el barón de Watteville, presidente de la comisión de las bibliotecas escolares bajo Napoleón III, escribía novelas largas (“los incentivos y los anzuelos con los cuales se atrae y se capta a los lectores”) manifestando menos impaciencia: “Cuando una biblioteca se funda, primero se leen las novelas largas, después los viajes, las biografías y, por último, las obras de historia. Cuando esas categorías fueron agotadas, puede decirse que el gusto de la lectura fue inculcado a los habitantes” (Watteville, 1879: 21). En 1954, las opiniones son más compartidas. Están los pragmáticos, como René Fillet, que piensan que “nuestro objetivo cultural” está bien cubierto por esa muestra limitada pero abierta. Están los que, como Jean Guéhenno, se preguntan si uno no se equivocó de objetivo: ¿La primera función de las bibliotecas no es la de permitir a los lectores instruirse? Por cierto, uno puede pagarse el lujo de desalentar a los lectores de buena voluntad mirando demasiado alto. El tiempo apura, en una época en donde el libro compite tanto con “la prensa del corazón o del deporte, las revistas ilustradas”, como con “el cine, la radio o la televisión” (como lo escribe el mismo Guéhenno). ¿Pero el Estado debe montar una “institución”, pagar a profesionales e invertir en la compra y difusión para abastecer gratuitamente de productos de divertimento que liberan el comercio de proximidad y de la gran distribución? En ese comienzo de los años cincuenta,

con los primeros libros de bolsillo, el obstáculo económico pudo ser retenido como en el tiempo de Morel. Si los libros ya no son más productos de lujo, la finalidad de la biblioteca cambia.

La literatura novelesca, entre cultura literaria y divertimento

Este debate no sale de la profesión, pero los colegas de René Fillet, sin embargo, confrontados con los mismos dilemas que él, no le agradecen haber expuesto por escrito elecciones quizás inconfesables. Aparece sin disimulo la parte agobiante de las novelas largas en la oferta. Las novelas fueron durante largo tiempo condenadas por la Iglesia, pero también por la escuela. Contrariamente a lo que se imagina hoy en día, la escuela solamente podía valorizar las lecturas serias, instructivas y morales. Entonces la escuela y la Iglesia se encontraban reunidas en una misma estigmatización de lecturas fáciles que no enseñan nada y son famosas más por ser peligrosas que por ser formadoras (Chartier y Hébrard, 2000). “La lectura de novelas tiene por efecto, además de otros trastornos del ánimo, convertir la distracción en hábito”, escribía Immanuel Kant (cit. en Wittmann, 1998: 464). Desde entonces, poco a poco se fueron introduciendo en la enseñanza literaria junto al teatro y a la poesía, a lo largo del siglo XX, novelas bajo la forma de extractos elegidos y comentados (obras de los siglos XVII o XVIII, luego del siglo XIX romántico o realista, hasta las novelas de Flaubert y Zola que produjeron un escándalo en su tiempo). Como los adolescentes leen en clase únicamente extractos seleccionados con el objetivo de mostrar la evolución de un “género literario”, ellos pueden sospechar simplemente que se trata de ficciones palpitantes y en su mayoría “inmorales”.

En el espacio social, al contrario, la novela es el libro más comprado. Las obras de alta calidad, famosas por ser ilegibles o difíciles, están reservadas a los verdaderos letrados (como Albert Cohen, Nathalie Sarraute, Samuel Beckett).¹¹ Pero las de calidad media (los premios Goncourt y similares) rozan los productos populares (series rosa o negra, novelas sentimentales para mujeres o novelas de acción para hombres) de un lado y del otro las novelas policiales o de espionaje (sazonadas de sexo y de sangre). Cada lector puede hacer su elección en el catálogo de la biblioteca o en la muestra transportada por la biblioteca itinerante, pero el bibliotecario es el maestro de la oferta. Como los presupuestos son siempre limitados, es necesario elegir y entonces eliminar. De manera compartida pero tácita, ciertas obras son excluidas de las compras (las series “demasiado” populares), otras señaladas “para lectores sagaces (obras que pueden chocar): por ejemplo, *La Mort dans l'âme* de Jean-Paul Sartre”, otras “para lectores cultivados (obras difíciles susceptibles de desanimar al lector debutante); por ejemplo, los libros

11. *Solal* apareció en 1930; *Portrait d'un inconnu*, en 1948; *En attendant Godot*, en 1952.

de Camus, Proust, Thomas Mann".¹² La prudencia es apropiada, pues el depósito de la biblioteca itinerante está casi siempre en la escuela y los niños son los primeros en extraer del *stock*. La inspección de las bibliotecas recuerda que vale más incitar que prohibir, "ayudar a los lectores, despertar su curiosidad" y para eso "establecer catálogos para las categorías de libros de los cuales es necesario alentar la lectura" (Guéhénno, 1954: 149-150). Esta política de aliento sugestiva permite preservar las miradas culturales de formación por la lectura, expresadas en los discursos oficiales, sin estigmatizar abiertamente las lecturas de divertimento, que se toleran pero de las cuales "uno" tiene un poco de vergüenza. Poco a poco, se pone en marcha una cotización neutra en tres niveles (lectura muy fácil, bastante fácil y la que presenta algunas dificultades), lo que evita tener que decir cualquier cosa de los contenidos. Los artículos publicados en las revistas profesionales (Boletín, Bibliotecas) muestran de esta manera una existencia impersonal pero real en ese "uno" que figuran los ideales, las creencias o los prejuicios de la profesión. Pero son los individuos quienes deben inventar las prácticas concretas en acuerdo con esta instancia confusa de legitimidad. ¿Quién dirá al bibliotecario principiante o al auxiliar sin formación cómo atribuir las tres signaturas y dónde colocar *La Mort dans l'âme* de Jean Paul Sartre, esperando las fichas salvadoras?

Con el tiempo, la biblioteca itinerante rural permite que la profesión (o a una parte de ella) descubra los problemas desconocidos en los grandes establecimientos. También son los que afrontan a los militantes de los movimientos educativos y a los maestros que encuadran los círculos recreativos juveniles sobre el frente de la lectura libre de los jóvenes. Se trata de ajustar la oferta y la demanda en una lógica que no es la del mercado económico. El "comercio de los bienes simbólicos", para hablar como Pierre Bourdieu, tiene lugar sobre una línea de cresta peligrosa entre la intención cultural y la benevolencia pedagógica, entre compromiso militante y neutralidad ideológica. Las exclusiones y las elecciones se realizan a partir de criterios que es necesario explicitar, pero sin dejar transparentar las proyecciones subjetivas o los prejuicios sociales que ahí fatalmente se deslizan: hablar de la mayor o menor "calidad", de la mayor o menor "dificultad" de la obra permite quedarnos en una imprecisión prudente (no chocar ni escandalizar, hablar de la forma más que del contenido del libro). En fin, es necesario trabajar con públicos tanto de niños como de padres, que viven en un mundo social en donde leer no es ni un gesto espontáneo, ni una conducta social valorizada. La paradoja es que la lectura útil, que estarían dispuestos a reconocer como provechosa (leer para instruirse), es aún menos practicada que la que es denigrada como un pasatiempo inadecuado de la vida en sociedad y como un acto perezoso¹³ (la novela). El modelo de lector autodidacta, emancipado, queda fijo y parece retroceder al mismo tiempo que la biblioteca avanza.

12. "L'approvisionnement en livres des dépôts", *CFB*, n°2, 1954, p. 157-158.

13. Una encuesta sobre la lectura en el ámbito rural, en 1990, muestra que la lectura es todavía concebida como una práctica difícil de confesar, porque prohíbe las sociabilidades normales y pasa por una conducta perezosa, en un mundo que valoriza la actividad (Ladefroux, Petit y Gardien, 1993).

La lectura de los niños en la biblioteca: el modelo de la Public Library estadounidense

Las BCP (Bibliotecas Centrales de Préstamo) no tuvieron en ese entonces (1957) el tiempo de cambiar las prácticas de los maestros, la mayoría de los cuales jamás vieron entrar en el patio de su escuela la biblioteca itinerante. En cambio, todos los diarios pedagógicos hablaron de las bibliotecas para niños y los inspectores de la primaria hicieron de todo eso un tema de conferencia pedagógica. Sobre este punto, el encuentro entre dos modelos de lectura es frontal. En aquella época hacía ya treinta años que los bibliotecarios habían inventado una nueva vía para la lectura libre. En 1925, Eugène Morel inauguró en París la primera biblioteca infantil, "la Hora Feliz",¹⁴ que su sobrina Marguerite Gruny iba a animar hasta 1968. Paul Hazard (1932), Georges Duhamel, Charles Vildrac pusieron su prestigio de académicos o de "grandes escritores" al servicio de esta experiencia ejemplar, más decisiva por sus repercusiones ideológicas que por sus efectos sociológicos, incluso es la primera irrupción de las mujeres en un mundo de hombres, en donde muy pronto ellas van a ser la mayoría aplastante. Es, sobre todo, el primer lugar donde se realiza el modelo estadounidense, con el libre acceso a los libros. Es también el primer montaje "instituido", incluso de manera precaria, de una formación especializada que no debe nada al modelo de la conservación.¹⁵ En fin, es un modelo educativo, que puede concebir la neutralidad como en la biblioteca de adultos. Los niños no son ciudadanos emancipados o clientes mayores y una selección severa elimina los libros comerciales "de baja categoría" y todas las revistas ilustradas, sin que a nadie se le ocurriera gritar a la censura. Los responsables también toman partido sobre los valores y las alegrías a transmitir: después de dos guerras mundiales y sus cortejos de pequeños y grandes horrores, los libros retenidos privilegian héroes, historias y emociones que dan razones para confiar. La "Hora Feliz" es fiel al programa que indica su nombre, como lo será en 1965, otra célebre biblioteca infantil "La Alegría por los

14. En su alocución, Eugène Morel se dirige a América en un ruego ardiente: "¡Lo que nosotros te pedimos [América], es ese celo de apóstol que tuvieron aquellos y aquellas que, en tu casa, crearon la biblioteca libre, y en esta, desde hace treinta años, esa cosa única, la biblioteca para niños!" (texto publicado en la *Revue des Bibliothèques*, vol. 32, 1925, p. 82.). El universitario y académico Paul Hazard hace de eso una descripción lírica en su libro *Des livres, des enfants et des hommes*, 1932. Animado por Marguerite Gruny, Matilde Leriche y Claire Huchet, sirve de modelo, en los años 1930, a las numerosas municipalidades que abren una "sección infantil" en la biblioteca municipal o subvencionan otras "Hora Feliz", bibliotecas autónomas para la juventud.

15. La formación montada por Jenny Carson en la "escuela americana de los bibliotecarios", de la calle del Elíseo entre 1923 y 1929, sirve de relevo al modelo urbano de la New York Public Library. Delante del desinterés de los poderes públicos para crear una escuela especializada para Francia, Gabriel Henriot crea en 1935, en el Instituto Católico, una sección de formación para los bibliotecarios que perpetúa el modelo estadounidense. Es uno de los primeros lugares donde se elabora en Francia una reflexión sobre la recepción de los públicos, abriendo la vía a las encuestas sobre la sociología de la lectura.

libros". Ese antepecho, tanto psicológico como moral, es tan consensual que no es ni siquiera discutido.¹⁶ Las generaciones de la guerra veían ahí —más que todo— una elección educativa de resistencia a la fatalidad. Después de 1968, una nueva generación rechazará este optimismo, juzgado de conformista y de bien-pensante.¹⁷

A pesar de estas especificidades, la bibliotecaria para niños no se siente menos representante de la sociedad democrática y laica, bajo reserva de adaptar su práctica a "sus clientes", y piensa, como Sustrac, que el/la bibliotecario/a, como tal, no tiene que "ocuparse de política, ni de cuestiones sociales o religiosas. En los conflictos de ideas, él/ella es neutro/a, pero de una neutralidad positiva que permite a las personas con conciencia de todos los partidos, de todas las opiniones, de todas las creencias, documentarse con exactitud" (Sustrac, 1907: 107). Investida de esos ideales, la responsable de los fondos incita a sus jóvenes lectores a arreglárselas solos, les pide que definan ellos mismos lo que quieren. Ella les enseña cómo orientarse en la clasificación y a hacerse una idea del contenido del libro hojeándolo. Por su parte, suscita regularmente sugerencias de compra, en pocas palabras, los educa para que tengan exigencias, gustos y necesidades personales. Esas reglas elementales se desprenden de los objetivos de la "Hora Feliz": "Desarrollar en el niño el amor por la lectura; instruirlo ofreciéndole los mejores libros, tanto desde el punto de vista moral como desde el punto de vista literario, estableciendo entre ellos una especie de gradación; ofrecer al niño fuentes variadas a fin de que él pueda satisfacer sus gustos y aptitudes y de esta manera afirmar su personalidad; preparar un público instruido para las bibliotecas de adultos" (Grundy, 1931: 134). ¿Cómo no podrían adherir los maestros a tal programa?

Sin embargo, en esa época después de la guerra, cuando se elaboran las primeras políticas públicas sobre la lectura de los jóvenes, las bibliotecas especializadas son aún más raras que las bibliotecas itinerantes: menos de 50 en 1954 (Weis, 2003: 23-24).¹⁸ Pues bien, sería urgente convertir las escuelas de

16. Se discute, en compensación, el rol de la literatura de ficción no realista y de los cuentos de hadas irracionales en la psicología de los niños. Escritores como Duhamel, Vildrac, Maurois y psicólogos como André Berge se ponen de acuerdo sobre el valor cultural y educativo de los cuentos populares. En la práctica, los editores eliminan lo que produciría demasiado miedo (ogros, cucos y otros monstruos devoradores que provocan pesadillas). Las versiones que aparecen son generalmente endulzadas en ese sentido (en la versión de "Ricitos de Oro" publicada en las ediciones del Père Castor, la niña regresa sabiamente a la casa de su mamá, en lugar de desaparecer en la selva) o adecuadas con imágenes menos violentas que los antiguos grabados de Gustave Doré: los dibujos animados de Walt Disney constituyen un nuevo modelo. Ese expediente es debatido en la revista semioficial del Ministerio, *L'Éducation*, que edita un número especial en 1952 "El niño y los libros".

17. Los psicoanalistas para niños (Bruno Bettelheim, Françoise Dolto) volverán sobre esta cuestión, uno legitimando los *happy ends* [finales felices] de los cuentos de hadas que ayudan a crecer; otro criticando ciertos libros o álbumes en los cuales el anticonformista-humorístico o sarcástico seduce a jóvenes adultos, pero deja a sus niños angustiados o desamparados.

18. El volumen I de la tesis de Weis (2003) hace el balance de las encuestas sobre las creaciones (secciones infantiles anexadas a bibliotecas municipales o bibliotecas autónomas).

las 36.000 comunas de Francia a las perspectivas de la lectura pública; a esto se dedican los movimientos pedagógicos y numerosos inspectores primarios que ven bien el precipicio que tienen que superar los alumnos que pasan de la escuela comunal al liceo.¹⁹ Pues sólo la escuela toca a todas las jóvenes generaciones, es la única que podría, por intermedio de las bibliotecas escolares, promover una relación con el libro haciendo lugar a la novedad, al libro por elección, a la discusión, a la alegría de leer solo, sin temer a los controles y a las sanciones.

La lectura escolar y las obligaciones pedagógicas de la enseñanza colectiva

¿Cuál es el modelo escolar de la lectura? La memoria docente opone de buena manera las lecturas murmurantes de los alumnos a la lectura literaria, en la cual los profesores de letras inician a los colegiales y a los liceístas. La divergencia primaria/secundaria envía a dos órdenes de enseñanza largo tiempo separados, uno obligatorio y popular, el otro selectivo y socialmente elitista. Pero en frente del modelo de la lectura pública, se puede percibir que todas las lecturas escolares comparten más o menos finalidades y modalidades comunes: leer juntos, leer poco, leer bien, leer bajo la guía de un maestro, releer. Ferdinand Buisson (1888: 6) escribe, pensando en los alumnos de la primaria: “Jamás leyó el que siempre leyó para él mismo, en voz baja, apurado, cree ir más rápido, devora; sí, pero no digiere. Es la lectura en común que obliga a apreciar, a disfrutar lo que se lee”. El gran crítico literario Émile Faguet escribe en su *Art de lire* (1923), pensando en la lectura que hace a los hombres cultivados: “primero para aprender a leer es necesario leer muy lentamente y luego es necesario leer muy lentamente y siempre será necesario leer muy lentamente”. El modelo propuesto para las lecturas libres, las que ahora se llaman “las lecturas recreativas”, aquellas a través de las cuales se hizo incorporar relatos infantiles y novelas a la biblioteca (el armario), no propone nada diferente. Valoriza las lecturas lentas y compartidas luego en voz alta, instaladas en buenas familias burguesas y que sería necesario difundirlas en familias populares. Como la utopía de la lectura pública que sueña con un lector autodidacta e independiente, el ideal de la escuela republicana sueña con alumnos que han leído el día anterior bajo la lámpara, delante del círculo de la familia, admirativo e interesado: los conocimientos de la escuela penetran en los oídos de los ancianos por la fresca voz de los jóvenes.

19. Los objetivos de una democratización por promoción de las elites populares explican que las bibliotecas escolares posteriores a la guerra “apuntan alto”, ya que se dirigen a los mejores alumnos, a quienes es necesario dar la cultura libresca que ya comparten con los niños privilegiados (Chartier, 2002: 25-54; 2004: 123-170).

Todavía en los años cincuenta funcionan las Instrucciones de 1923 que fijan los programas oficiales. Ellas perdurarán hasta 1972. El aprendizaje de la lectura es continuo, lento y sin interrupción, de la clase preparatoria a la prueba de lectura en voz alta, que se ve reflejada en el diploma final de la primaria. Se prosigue también en la secundaria, puesto que en el nivel que sea, nunca se termina de aprender a leer, es decir, aprender a comprender. Se comienza por aprender a “leer corrientemente”, después “expresivamente”. Se aprende a leer (y admirar) los extractos de literatura clásica con el profesor de lengua y literatura, a comprender y a retener el saber moderno, que completan los manuales de historia, de geografía o de ciencias, en la escuela primaria como en la escuela secundaria. Tratándose de textos que deben sentir antes que aprender, la lectura imitada del modelo magistral, lectura expresiva de los alumnos primarios, no tiene otro objetivo que la lectura explicada e inventada por el profesor Gustave Lanson²⁰ (que es también una lectura magistral).

Si la institución no propone un modelo cualitativamente diferente²¹ para la lectura de estudio y para las lecturas recreativas, es decir libres, es que en los dos casos, el alumno debe comprender y memorizar los conocimientos, las experiencias, las historias, las lecciones de vida contenidas en los grandes textos, demasiado difíciles para ser leídos solos, que son el corpus reconocido de referencias comunes, de modelos universales, en resumen, los clásicos de la literatura infantil.²² Son los que se darán a leer y releer. Evidentemente, los padres tienen el derecho de hacer leer a sus hijos lo que les guste, revistas ilustradas vulgares o la vida de santos edificantes. Pero una biblioteca escolar puede tomar como modelo la biblioteca personal de los niños de la burguesía. Se trata siempre de leer para instruirse y formarse, dejándose guiar por los maestros, que allí están para garantizar una lectura sin contrasentido. Pues bien, poco importa que esos libros sean antiguos y en un número pequeño. La novedad no es una prueba de calidad, ni tampoco lo es la cantidad de libros contenida en una biblioteca de clase, que siempre desbordará el apetito más ávido de los jóvenes lectores. Pues a pesar de que un alumno hubiese agotado los fondos, no importa, ya que puede releer indefinidamente las mismas obras maestras sin cansarse.²³

20. Gustave Lanson (1857-1934), historiador de la literatura y crítica literaria, profesor de la Sorbona, republicano, alentó el desarrollo de los estudios modernos (sin latín) pidió a los profesores de lengua y literatura que no den más clases de literatura (sobre los géneros, la historia), sino “lecturas explicadas” para ayudar a los alumnos a leer y a comprender los textos literarios.

21. La revista *La lecture en classe*, lanzada por Jules Steeg en 1894 para ayudar a los maestros a favorecer esta lectura recreativa y “poner los buenos libros, los libros útiles, atrayentes, bien escritos, bien pensados, sugestivos, en una palabra la literatura, al alcance de los alumnos de las escuelas” (n° 1, 6 de enero de 1894, p. 2).

22. Los clásicos de la literatura infantil (Anderson, Collodi, Carroll, Defoe, Gautier, London, Lagerlöf, Malot, Sand, Twain, etc.) son de entrada “internacionales”, mientras que los clásicos pueden ser leídos solamente en su idioma, pues fueron escritos en lengua francesa.

23. Los argumentos paralelos del “Discurso de los bibliotecarios” y del “Discurso de la escuela” son detallados en Chartier y Hébrard (2000).

Las diferentes miradas de las bibliotecas de escuela y las bibliotecas infantiles antes de los años sesenta

En el mismo momento en que las revistas pedagógicas hacen reportajes entusiastas sobre el apetito de lectura insatisfecho de los niños, que revela la "Hora Feliz", la mayoría de los docentes no ven en qué esos testimonios podrían acusar el modelo escolar de la lectura. Esas experiencias muestran sobre todo que existen métodos activos para hacer leer, estimulantes y eficaces. Sin duda alguna, Marguerite Gruny es severa para una escuela en la cual el ritual no está hecho para dar "el gusto de leer" (todavía no se habla de placer), pero más que todo de degustar: cada alumno abre su libro, escucha leer algunas líneas, responde a las preguntas del maestro y espera su turno. Al cabo de una media hora, todas las palabras difíciles fueron explicadas y el texto, leído y releído, no tiene más secreto para nadie. Ni secreto, ni sabor, diría Marguerite Gruny. El armario-biblioteca ofrece historias anteriores a la guerra en libros demasiado gruesos y textos demasiado grises. Sin embargo, las nuevas pedagogías tienen el aval de las autoridades y sin ser militantes del movimiento Freinet, muchos maestros estarían listos a cambiar sus maneras de hacer si tuviesen la oportunidad de tener una biblioteca itinerante, que deposite cada mes una canasta con libros nuevos en las puertas de sus escuelas.

Su viejo *stock* puede ser renovado con los libros-álbumes ilustrados del Père Castor²⁴ y nuevas novelas donde los niños hacen más tonterías que de "BA".²⁵ Almacenadas en cajas o en libre acceso sobre las estanterías, las novelas largas podrían ser leídas "con toda tranquilidad". ¿Pero cuándo se tiene un pasatiempo en la escuela?

En efecto, esos esfuerzos para acercar la lectura escolar al modelo propuesto por las bibliotecas infantiles pueden cubrir la distancia que los separa. Las pequeñas escuelas rurales son terriblemente pobres frente a las riquezas de las bibliotecas de ciudad; la cultura de los maestros, en materia de literatura infantil, casi siempre es más una cultura de la infancia y el tiempo falta para informarse de las novedades. Además, las ambiciones de los maestros son modestas, no por poca confianza en sí mismos (lo que piensan *in petto* los bibliotecarios), sino por realismo. Tan pragmáticos como René Fillet, empujan a las lecturas personales a los buenos alumnos prometidos a las clases de sexto, aún poco numerosos, pero para los otros, el pedido de los padres es el éxito en el examen final ("el diploma")

24. "Debería ser posible adaptar mejor los libros a los intereses, a las capacidades de los niños, apoyándose sobre los datos de la nueva psicología y pedagogía", escribe Paul Faucher (1961), creador de la célebre colección.

25. Las numerosas novelas o historietas que toman como héroes a una patrulla de jóvenes scouts popularizan los rituales de los diferentes movimientos confesionales o laicos (tótem, insignias, rito de la promesa, y por supuesto, la necesaria "Buena Acción" cotidiana, dicha B.A.).

que primero exige dictados y problemas. Por otra parte, cuando una clase leyó *La Maison des Flots Jolis*, *Les Contes des Cent un matins* o *La Roulotte du Bonheur*²⁶ de manera integral, ya forma parte de la minoría cultivada: las primeras estadísticas de los años cincuenta revelan que más de un francés sobre dos jamás lee libros.²⁷ En la “Hora Feliz”, en las bibliotecas asociativas, en el “rincón para los niños”, preparados en algunas bibliotecas municipales, se ven las cosas de otra manera, pero los niños que están allí vinieron y volvieron por propia voluntad, aman la lectura y no tienen problemas para descifrarla.²⁸ Si los niños no respetan el reglamento, perturban demasiado las actividades o muestran que no tienen nada que hacer ahí, está previsto que no sean recibidos nunca más. En esas condiciones privilegiadas, se puede tener el sentimiento de que la bibliotecaria hace milagros, mientras que predica a los convertidos. A esta pequeña minoría se puede proponer sin problema un ideal de abundancia y una toma de consideración de su elección, en un fondo que corresponde al ideal de las familias cultivadas: nada de historietas, nada de series populares, nada de textos que podrían herir las sensibilidades de unos o de otros.

Cómo la lectura infantil reunió entre 1945 y 1968 a militantes opuestos

Una primera cruzada común contra la prensa infantil acerca a docentes y bibliotecarios. La revista ilustrada se desliza en un bolsillo, cuesta muy poco, se intercambia entre compañeros y ofrece más imágenes que textos. Para unos como para otros, he aquí el obstáculo fundamental para la lectura de libros. Todos los educadores condenan esos contenidos, ya que, como expresa Schmidt, “presentan bajo el aspecto más favorable el vandalismo, el robo, la pereza” (*L'Éducation Nationale*, 3 de diciembre de 1952, p. 19);²⁹ pecado también imperdonable son los escritos en una lengua defectuosa o vulgar. Sin embargo, en los años cincuenta se podría citar un número de revistas ilustradas salidas de movimientos educativos, motivados por sensibilidades políticas o religiosas diversas, como *Cœurs Vaillants* o *Bayard*, para los católicos, *Vaillant* del lado de los comunistas. Tales diarios son irreprochables moralmente, escritos en un buen francés, pero

26. Son libros de “lectura continua”, leídos en clase, que tienen éxito hasta los años sesenta.

27. La primera encuesta sobre los lectores en Francia fue pedida en 1960 a IRES-Marketing por el sindicato nacional de la edición y fija la cifra de menos del 50 % de “lectores de libros” (Troubnikoff, 1972).

28. Los animadores de los patronatos (laicos o católicos) que tienen al cuidado los niños cuyos padres trabajan tienen una visión más realista y sus ambiciones están más próximas que las de los maestros (privilegian los juegos deportivos, las actividades colectivas, comprendidas ahí la lectura de las revistas ilustradas del “movimiento”, *Vaillant*, *Francs Jeux*, *Cœur vaillant* según la orientación del movimiento educativo, que son comentados con el adulto responsable).

29. Charles Schmidt era inspector general de los archivos y de las bibliotecas.

su origen militante los vuelve inadmisibles en un espacio laico como la clase y la biblioteca infantil a la francesa, donde la única lectura que cuenta es la de los libros. Las lecturas fugitivas, de pasatiempo o de uso (la de las guías, catálogos, compendios y otros manuales especializados, cuya utilidad Morel había descubrió en una biblioteca de barrio en Londres) son prácticas sociales donde la escuela y la biblioteca infantil no tienen que preocuparse. Sobre este punto, Marguerite Gruny se aparta de su tío y adopta, a partir de sus objetivos educativos, el punto de vista cultural de la escuela. Será necesario esperar una circular de 1976 para que un docente tenga el derecho "en el marco deontológico de su acción" a introducir la prensa en la escuela. Es que en veinte años toda la relación con la lectura había cambiado.

A medida que uno entra en una era de abundancia editorial y de escolarización prolongada, el discurso de deontología laica gana lentamente, pero de manera irreversible, en todos los sectores de la profesión. Es el de los funcionarios-bibliotecarios (o hacen las veces de) reclutados para asegurar el eslabón del territorio nacional a partir de las BCP, como lo hemos visto. Pertenecen a las bibliotecas municipales, incluso si las orientaciones políticas de las municipalidades (en particular las municipalidades de la cintura roja de París) no faltan en colorear "culturalmente" las políticas de oferta de lectura. El compromiso militante permite, en efecto, escapar a la alternativa de la cultura sabia/popular, lectura elitista/lectura de masa. Lo que distingue la "lectura burguesa" de la "lectura popular" no es la calidad de la escritura (el "gran escritor" puede tener una lengua simple), ni el origen social del autor (un privilegiado puede saber escribir para el pueblo, es decir para todos), sino el valor del uso social de las lecturas (Lazar, 1986). La lectura burguesa es un divertimento distinguido, pero no es más que un pasatiempo. Esta perspectiva traza otra frontera que la de las escalas de "valor literario" o de "legibilidad lingüística".

Obras maestras literarias destinadas en su tiempo a la clase ociosa (*La Princesse de Clèves*) se encuentran de esta manera ubicadas del lado de las lecturas de diversión como las series de baja categoría o la producción editorial "de calidad media" con la escritura convenida (algunos libros que recibieron el Premio Goncourt). En el comienzo de siglo, Gustave Lanson ya denunciaba con severidad la futilidad de una literatura de corte, producida para el placer del rey Luis XIV, de la cual "no se extraería ni una pizca de pensamiento patriótico o social". Sacralizados, los clásicos del Gran Siglo obligan a los profesores de letras a ocupar "horas haciendo que los niños de catorce a dieciséis años distinguan el amor de Hermione del amor de Roxane o a discernir toda la coquetería de Célimène" (Lanson, 1905). Tres generaciones más tarde, es decir, alrededor de 1960, las cosas casi no cambiaron: ni Brecht, ni Steinbeck, ni Aragon en las carpetas. Pero a los autores contemporáneos, que tratan los problemas de la sociedad, se los encuentra en la biblioteca municipal. Las lecturas que hablarán al pueblo y que

es necesario privilegiar, son esos textos de combate y de debate, esas “historias verdaderas”, documentos o ficciones, que ayudan a pensar y a cambiar el mundo. En la “Hora Feliz”, la lectura debe dar razones para esperar, en las mediatecas de las municipalidades comunistas de las “afueras rojas”, que rodean París, la lectura debe (también) dar razones para actuar.

Esta necesidad del compromiso colectivo por la lectura es también el de los movimientos asociativos de izquierda, que se ocupan de la promoción social, de la contención de los jóvenes durante las vacaciones o después de las horas de clase. Muchos de esos educadores asumieron voluntariamente el rol de “bibliotecarios”, hasta que el ministerio de Jack Lang (en 1981) desbloqueó los créditos para instalar en cada departamento de Francia las Bibliotecas Centrales de Préstamo (BCP), prometidas desde 1945. La neutralidad de la biblioteca que debe reunir a “todos los que quieren hacer leer a la juventud” se vuelve así una neutralidad abierta, como si el valor de la obligación la arrastrase sobre sus objetivos, y gana progresivamente a los movimientos en la órbita de los partidos políticos o de las iglesias. De esta manera, las Bibliotecas para Todos (católicas) son, inmediatamente después de la guerra, la red asociativa más densa.³⁰ A medida que su influencia se acrecienta (en 1969, el préstamo a los niños equivale a la mitad de las bibliotecas municipales), los militantes de la Acción Católica general femenina que la animan “se profesionalizan”, se emancipan de la tutela de los obispos en 1971. En un mundo ganado por la televisión y los momentos libres consumistas, “la lectura de los jóvenes” se volvió una causa nacional en sí. De esta manera, en los años que siguen a la Liberación, el sector militante adopta poco a poco los principios y los objetivos prohibidos por los émulos de Morel y otros pioneros de la lectura pública: no dirigir más las lecturas, pero sí movilizarse para “hacer leer” lo más ampliamente posible a toda la población y a los jóvenes, sin seleccionar en la producción editorial aquellos libros de acuerdo con una u otra orientación ideológica (social, religiosa, política o estética), mientras que en el espacio social los debates entre la izquierda y la derecha, católicos, laicos y comunistas, son muy fuertes. Lo que es verdad para la acción social (por ejemplo, en las bibliotecas de los comités de empresas administradas por sindicalistas) es todavía más verdadero en el sector educativo que se dirige a los niños y a los jóvenes. La razón de esta “unión sagrada” alrededor de la lectura de los jóvenes viene del lugar de la lectura como un medio de apertura al mundo y de la educación de los jóvenes que parece cuestionada de manera radical por la llegada de los medios audiovisuales.

30. En su tesis, H. Weis (2003: t. I, 185) puso en evidencia la importancia de la red católica y la “desconfesionalización” de sus animadoras que se reencontrarán más tarde en el Centro de Investigación y de Información sobre la Literatura Juvenil, con militantes venidos desde otros lugares. Hace el censo, en 1954, de 753 Bibliotecas para Todos y 2451 depósitos.

La lectura ante los medios audiovisuales en las décadas de 1960 a 1980

“Mañana nuestros alumnos tendrán necesidad de consultar revistas, tratados, repertorios, anuarios, bibliografías; modos de empleo más seguidos, consignas, tablas... Habituémoslos desde ahora a servirse (solos, evidentemente), de diccionarios, cuadros de conjugación, folletos de documentación, atlas, índices”. André Mareuil, el inspector de primaria que firma este texto en 1963, sin dudas no leyó los escritos de Morel. Si él propone adoptar enérgicamente otra concepción de la lectura que reúne la de los pioneros de la lectura pública, esto es para responder en el terreno de la pedagogía a los desafíos propuestos a la escuela en los años sesenta.

El primer desafío fue lanzado por la televisión. En el momento en el que se puede esperar, gracias a los libros de bolsillo, democratizar el acceso a la cultura, he aquí la pequeña pantalla que impone una presencia, primero aceptada con agrado como una ventana abierta al mundo, después rápidamente denunciada como una competencia temible para la lectura. ¿Por qué los niños leerían todavía cuando las emisiones les ofrecen a domicilio obras de ficción, documentales, informaciones de actualidad, reportajes, que se pueden compartir de manera amigable y sin esfuerzo? ¿Esta “escuela paralela” no está acusando ciertos fundamentos de nuestra civilización? ¿Cómo la escuela y las bibliotecas, depositarias del lenguaje escrito, podrán interesar e instruir a los “niños de la imagen” (Chombarde de Lauwe, 1979)? La toma de consciencia es activada por los pronósticos de McLuhan (1962), quien prevé, junto con el final de la galaxia Gutenberg, la muerte del libro, o más que todo “de la cosa impresa”, para retomar la expresión de André Mareuil.

En algunos años, bibliotecarios, docentes y periodistas se reencuentran en el mismo campo. No se trata más de denunciar a la prensa, sino de adoptarla como un medio que hay que defender, puesto que contribuye finalmente, con sus medios propios, a promover y perpetuar el gesto esencial de lectura. Esta mutación es emprendida simultáneamente en el mundo de la escuela y de la lectura pública, con la llegada de un nuevo profesional, el documentalista.³¹ Mientras que las personas vinculadas con los libros sentían que pertenecían a otro mundo que las personas vinculadas con la prensa, el documentalista reúne las informaciones que provienen de todos los soportes. Los documentos no son forzosamente para

31. La Asociación de los Documentalistas y Bibliotecarios Especializados (ADBS) estuvo constituida por documentalistas salidos del Instituto Nacional de Técnicas de Documentación (INTD), pero ella está de golpe abierta a los bibliotecarios. Jean Hassenforder, quien anima la revista *Éducation et Bibliothèques* (que se convierte en *Lecture et Bibliothèques* en 1967) es uno de los bibliotecarios que promueve la documentación y el rol de los diarios, de las revistas, de las fotos, en el seno de la educación nacional, desde el Instituto Nacional de Investigación y de Documentación Pedagógica (INRDP).

leer sino para “consultar” (textos, pero también cuadros, bancos de imágenes, bancos sonoros, películas y videos). La era de las mediatecas públicas comienza al mismo tiempo que, en las escuelas, la de los Centros de Documentación y de Información (CDI) y de las Bibliotecas Centros Documentales (BCD). En el lenguaje de los alumnos, se va a la “Doc” y no más a la biblioteca. En todos los casos, si ningún tipo de documento es a priori excluido de los fondos, los textos impresos continúan llevándose la mejor parte, libros, revistas, magazines y diarios hacen buenas migas desde ahora sobre los expositores, esperando la llegada de las bases de datos consultables sobre la pantalla, gracias a los video-discos y otros CD-ROM. Es así que, después de haber producido temor sobre todos los peligros, la pequeña pantalla se volvió la primera aliada de lo escrito, llegando incluso a reforzar su poder y a convertirlo en “interactivo”, reuniendo la lectura y la escritura, separadas desde la invención de Gutenberg.

Masificación de la enseñanza, fracaso escolar en lectura y crisis de la escuela

Un segundo desafío, concomitante, viene de la prolongación masiva del estudio escolar. La democratización de los estudios, tan esperada, se efectúa entre 1959 (la escolaridad obligatoria se prolonga hasta los 16 años) y 1975 (la primaria se convierte en la única estructura que recibe a todos los alumnos). Quince años de trastornos durante los cuales el segundo grado descubre alumnos desconocidos, reacios a la explicación de los textos literarios y aún más incapaces de desenvolverse solos con los instrumentos de una escolarización larga. La palabra del maestro, que servía de guía y de control, debe ser borrada en provecho de una pedagogía de la lectura silenciosa, autónoma, eficaz, rápida. La crisis de la escuela se vuelve de esta manera una crisis de la lectura, interrogándose cada uno sobre las misteriosas razones que producen el fracaso de tantos niños, particularmente de sectores populares, en el momento de los primeros aprendizajes.

De hecho, la significación misma del verbo “leer” está cambiando de sentido. Hasta los años sesenta, si un alumno sabía recitar en voz alta un relato corto mostrando que lo comprendía, estaba implícito que sabía leer. Los criterios de segundo grado son mucho más ambiciosos puesto que leer es comprender todos los tipos de textos, no únicamente los textos literarios o científicos que explican los profesores, sino todos esos textos funcionales sin los cuales no se puede “hacer estudios”: consignas, notas al pie de páginas, diccionarios, leyendas, gráficos. Se ve por qué André Mareuil pide a los maestros que habitúen a los alumnos lo más temprano posible “a servirse (evidentemente, solos) de los diccionarios, cuadros de conjugación, folletos de documentación, atlas, índices”. Esta exigencia se impone progresivamente como la norma común. Para conducir a todos los alumnos a tales resultados antes de los once años, es necesario hacerlos

pasar mucho más rápido del trabajoso descifrado a una lectura silenciosa fluida (Chartier, 2005). Lo que, al final de la clase preparatoria, no dominan lo que se llaman los mecanismos de base, no pueden entonces ser aceptados en la clase elemental. Las proporciones reveladas por las estadísticas de alumnos que repiten son impresionantes³² y todos los especialistas de patologías escolares se agitan a la cabecera del paciente, como otros especialistas atenderán solícitamente, veinte años más tarde en los años ochenta y noventa, en la cabecera del paciente adulto diagnosticado con la enfermedad vergonzosa de las sociedades en crisis de empleo, el analfabetismo.

Lecturas de formación y lecturas de información

Una tercera mutación toca a los contenidos mismos de las transmisiones escolares. Mientras que las formaciones de las elites eran tradicionalmente literarias, alrededor de las humanidades latinas o francesas, las transformaciones de la sociedad francesa después de la guerra exigen la formación de un gran número de ejecutivos científicos y técnicos. La lectura lenta, atenta a la lengua como al mensaje, seguida de relecturas para meditar y saborear el texto, se había forjado en esta intimidad con las obras maestras de la lengua francesa, que contienen modelos éticos y estéticos, de las cuales podía impregnarse únicamente un lector atento. La nueva lectura, de la que tienen necesidad los ingenieros y los administradores, pero también los simples ciudadanos del mundo urbanizado, está en las antípodas de este modelo. Se trata de leer rápido, eficazmente, sin tener que releer, para tomar conocimiento de un expediente, encontrar una información, verificar un dato, tomar una decisión, seguir un procedimiento de acción. La lectura de estudio y la reflexión ética no son de ninguna manera excluidas de esta aproximación a los textos, pero parece natural disociar el momento en donde el lector restituye las informaciones del texto (por un resumen que no deja nada más que lo esencial, pero manifiesta que se comprendió y puso en la memoria sus argumentos) y en donde discute libremente esos contenidos y da su punto de vista manteniendo la distancia. La explicación literaria de la tradición, al contrario, es un ejercicio que dilata el texto y nunca separa la prosa del lector de la del autor. Cuando el resumen forma parte de una evaluación de francés en el bachillerato,³³ como casi se imaginan tales prácticas sobre textos literarios, aparecen nuevos textos en las clases de francés, sacados de artículos de diarios, de revistas científicas, de ensayos de

32. Entre los varones que ingresaron en CP en 1962, 37,5 % repitieron la clase preparatoria, solamente el 24 % efectuó una escolaridad primaria sin retraso (MEN, 1968). Esas estadísticas fueron publicadas y comentadas por Marcel Rouchette en *L'Éducation Nationale*, noviembre de 1968.

33. "El candidato tiene la elección entre tres temas de composición francesa: un resumen o un análisis, luego un debate; un comentario de texto; un ensayo literario" (circular del 23 de noviembre de 1972).

ciencias humanas. De la misma manera, la escuela primaria ahora se preocupa por enseñar a leer a los niños textos funcionales (recetas de cocina, modos de empleo de una instalación, consignas de ejercicios, organigramas) e informativos (artículos de diarios, modos de empleo de los diccionarios, reglamentos, redacciones de problemas) tanto como relatos o descripciones.

De esta forma, en algunos años, todos los parámetros de la lectura serán transformados. El fracaso de los alumnos, las nuevas exigencias profesionales y, sobre todo, el temor de ver que se derrumba el lugar de lo escrito en la sociedad obligan a pensar de otra manera las finalidades del aprendizaje y los usos de lo escrito. Es necesario hacer todo para promover todas las lecturas posibles, aceptar como legítimos los soportes anteriormente juzgados como los más discutibles. El discurso sostenido a comienzos del siglo por los pioneros de la lectura pública se vuelve la Vulgata del docente por intermedio de los documentalistas, de las mediatecas. Finalmente, se debe leer para “documentarse exactamente”, incluso si los usos o las ocasiones de esta toma de información son tan numerosos como los lectores. Sin embargo, a diferencia de la lectura por placer, esta lectura lleva en sí misma su propia sanción. El que leyó mal la información no logra resolver el problema, informar el expediente, lograr la instalación eléctrica o construir el mueble en kit, mientras que no se arriesga a nada (salvo en el bachillerato) a interpretar mal una novela larga. Saber leer es más que nunca necesario. Leer se convierte en un gesto valorizado de manera incondicional, cualesquiera que sean los contenidos o los soportes de los textos.

La separación entre bibliotecas de estudio y bibliotecas de entretenimiento

Esta unanimidad pone el sello, al comienzo de los años ochenta, a una alianza que parece definitiva entre bibliotecarios, documentalistas, periodistas y docentes, promovidos defensores de los mismos valores y partidarios de aproximaciones convergentes para hacer leer a la juventud. Lo bien fundado de tal acuerdo parece más probable sobre el terreno social y no simplemente escolar donde se instalaron los nuevos desafíos. Cuando la crisis de la lectura en la escuela parece apagarse un poco, se descubre el analfabetismo de las sociedades contemporáneas, revelado por los requerimientos de calificación crecientes del mundo del trabajo, en una coyuntura de crisis económica, de suba del desempleo y de precariedad social. Todo joven “lector débil” es identificado como un desempleado en potencia y los mediadores culturales deben “poner todo en marcha” para prevenir o curar la nueva enfermedad de los tiempos modernos.

Este descubrimiento se efectúa en una articulación institucional turbada. Mientras que las representaciones todavía continúan separando primaria (entre seis y once años) y secundaria (de once a dieciocho años), la realidad institucional no es más la de la doble red sino la de dos grados, con una primaria única:

la oposición entre escuela obligatoria (no selectiva, entre seis y dieciséis años) y no obligatoria (entre dieciséis y dieciocho años) destinada a los mejores alumnos que irán a la universidad, pasa ahora entre EGB3 y Polimodal, y no más entre escuela primaria y escuela secundaria. Los profesores especializados de EGB3 y Polimodal (alumnos de 11 a 16 años) todavía no se acostumbran a pasar a ser (como maestros), destinados a recibir a toda una clase con una cierta edad.

Por otra parte, los profesionales de la lectura pública que reclamaron de entrada la unidad necesaria de la lectura pública, como lo vimos, se encuentran, en 1974, súbitamente divididos en dos instituciones, una ligada al Ministerio de Educación Nacional, la otra al Ministerio de Cultura. Este fraccionamiento confía a ministerios diferentes la lectura de estudio y la lectura de pasatiempo, la lectura obligada y la lectura libre, la lectura enmarcada y la lectura sin trabas. No se piensa todavía que la oposición no impide la “caza furtiva”, para retomar la expresión de Michel de Certeau. Esta disociación se efectúa justo en el momento de la primaria Haby (1975) y la creación de los CDI (1975); los docentes no deben —como Michel Bouvy invitaba— disociar más entre biblioteca para la elite y biblioteca popular y tienen que pensar de manera unificada lo que hasta allí marcaba lógicas escolares diferentes.

Si llevan a todas partes las expresiones y la concepción de la lectura pública, en la escuela y en el espacio social, a partir de 1985, los bibliotecarios ligados al Ministerio de Cultura son opositores a adoptar trámites cada vez más pedagógicos para ganar nuevos lectores. El objetivo no es más el de responder lo mejor posible a un pedido preexistente, sino el de crear este pedido para una oferta apropiada, hacer ingresar con precaución a los “lectores frágiles” en la red de las facilidades que se desarrollan alrededor de la biblioteca, suscitar en ellos deseos de lectura y acompañarlos en sus búsquedas (Robine, 1984; Balley, Ladefroux y Petit, 1997).

De esta manera, los bibliotecarios continúan pensando la lectura sobre el modelo de una oferta que, en el espacio de las industrias culturales, se volvió “consumista” (cada uno según sus gustos y sus necesidades). El “ciudadano emancipado por la lectura” con el cual Morel soñaba en 1900 como así también Guéhenno en 1950, se volvió un consumidor de lecturas divertidas para sus momentos libres, o de informaciones útiles para sus necesidades privadas o profesionales. Esto ofrece una nueva pertinencia a las metáforas que trataban, al comienzo del siglo, la biblioteca como un gran negocio que debe “hacer propaganda”, renovar las existencias de *stock* en cuanto a las novedades, ganar sin cesar nuevos clientes.

Pero en el uso descubren que una política de la oferta no es suficiente. Pueden desarrollar su incitación en las redes fuera del comercio de la lectura pública, en la “tercera red”, que no adoptan prácticas escolarizadas, sino escolares. Saliendo de su dominio tradicional, la lectura elegida reencuentra —quiera o no quiera— la pedagogía de la lectura sufrida. Ahora bien, sobre el terreno de la lectura obligatoria (lectura de descifrado o rápida lectura funcional, lectura de distracción o lectura de trabajo), se revelan los fracasos más violentos y por ello

se inventan las pedagogías para prevenir y curar. De esta manera, se asiste, en los años ochenta, a un avance de los bibliotecarios en lugares de los cuales no proviene ningún pedido espontáneo de lectura, como el hábitat social, el hospital, los cuarteles, las prisiones, la empresa, los centros de formación para adultos (Ministerio de Cultura, 1983). Al mismo tiempo, toman como una costumbre presentar muy didácticamente a los nuevos el modo de empleo de su lugar de trabajo. Dan testimonio de todo esto los módulos de iniciación organizados en cada inicio con el fin de que los alumnos de primaria y de secundaria descubran el fondo y su clasificación, y el montaje de ayudas sistemáticas en las bibliotecas tanto municipales como universitarias, puesto que la opinión unánime de sus profesores es que los estudiantes nuevos “no saben leer”.

El debate alrededor de la “lista de obras para leer” publicada en los programas de 2002 y 2006

Convergencia de las acciones, proximidad de las dificultades encontradas, colaboraciones proclamadas y además practicadas: lo que nos deja creer que los *habitus* profesionales se habían aproximados. ¡Y sin embargo! Agregando a los programas de 2002 una lista de obras de referencia (<http://www.eduscol.fr>), lista evolutiva pero cerrada, la Educación nacional atrajo un debate que echó luz en posiciones menos consensuadas.³⁴ En efecto, los grupos de reflexión en el inicio de los programas de 2002 tenían dos prioridades: por un lado, querían que se vuelva “obligatoria” la lectura de obras completas de la literatura infantil desde la escuela primaria, pidiendo a cada docente que elija diez libros por año (libros-álbum, historietas, novelas, cuentos), durante los últimos tres años, entre 8 y 11 años de edad. Por otro lado, querían construir una “cultura común” de los alumnos y de los docentes; estos grupos de reflexión imponían la elección de las obras en una lista publicada por el ministerio. Así pues, ellos iban al mismo tiempo contra de la tradición de “libre elección” de los bibliotecarios y contra la incitación a los editores a renovar permanentemente el corpus (para obligar a las escuelas a comprar libros nuevos y no hacer circular los mismos libros a varias generaciones de alumnos). Esta lista comprendía a la vez “clásicos” (los cuentos de Perrault, de Grimm, de Anderson), pero también autores contemporáneos, más o menos célebres.

Era esperable que los editores y los autores “mal representados” en la lista se hayan ofuscados, pero un número de bibliotecarios, cuyos intereses personales

34. En esta rápida revista de argumentos, nos apoyamos más sobre las tomas de palabras, en las que hay mucho eufemismo y prudencia, intercambiadas informalmente en el momento de las estadias, de los encuentros o de las reuniones sobre escritos profesionales. Resta, evidentemente, validar su “representatividad”.

no eran amenazados, volvieron también marcha atrás. Especialistas de la información, del consejo, de la proposición, de la sugestión, podían difícilmente admitir que un ministro imponga una lista de obras para leer. Los argumentos fueron experimentados cuando la reivindicación “¡Déjenlos leer!” (Patte, 1978)³⁵ no era todavía un eslogan, pero no perdieron nada de su actualidad: sin duda alguna, la producción contemporánea arrastra lo mejor como lo peor y sobre todo lo mediocre. ¿Pero cómo una lista tan corta no sería arbitraria e injusta? Cuando en Francia cada día aparecen más de diez títulos nuevos, no se condena de esta manera la prohibición de la entrada en la sala de clase de algunas auténticas obras maestras. La idea misma de “lista” parece, por otra parte, de otra época, del tiempo donde las antologías (Fraisie, 1997: 125) se encargaban de esterilizar las obras juzgadas escandalosas, recortando cuidadosamente las partes elegidas y excluyendo las obras del presente, ya que, por definición, los autores debían estar muertos y enterrados. Además, adoptar la idea de una lista en el caso de la creación contemporánea hace correr riesgos aún peores, puesto que a los prejuicios ideológicos o estéticos se agregan las relaciones personales ligadas con los autores y los editores a lo largo de los Coloquios, Audiencias, Jornadas, Salones, Ferias del libro “para la juventud”. Esos lazos influyen fuertemente en las elecciones de los que deciden, cualquiera que sea la virtud de los que se reúnen en las diferentes comisiones. Después de tantos estudios sociológicos sobre las prácticas culturales,³⁶ ¿cómo se puede todavía tener el coraje de transformar los gustos subjetivos de un pequeño grupo en una norma prescripta? Finalmente, una lista combina todos los defectos: demasiado larga para realizar un programa, muy corta para componer una “biblioteca elegida”.

La posición firme de los bibliotecarios, desde hace más de veinte años, es coherente y clara: en tanto que profesionales del ámbito, extraían del flujo desbordante de las novedades todo lo que les parecía interesante, hacían resúmenes y comentarios para evitarles a los docentes que sean prisioneros de las editoriales o de las librerías. La revista de los libros para niños existe desde la apertura de la biblioteca “La Alegría por los Libros” de Clamart,³⁷ en 1963. Desde entonces, los docentes son libres de hacer sus pedidos, como los niños son libres de sus préstamos en la BCD o en el CDI. Lo importante es montar lo más rápido posible el gesto de lectura autónoma, la única manera eficaz, pues garantiza al joven y menos joven lector el ejercicio de sus “derechos imprescriptibles”, para hablar como Daniel Pennac³⁸ (leer lo que se quiere, como se quiere, cuando se

35. Geneviève Patte interviene mucho en la lectura infantil en el mundo entero (en particular en América Latina), estuvo muy implicada en una biblioteca infantil con una arquitectura de vanguardia ofrecida por un mecenas.

36. Todas se inscriben más o menos en la línea de Bourdieu (1979).

37. La Joie par les livres (La Alegría por los Libros) fue instalada en un barrio obrero de Clamart, en el sur de París en 1963.

38. El libro de Daniel Pennac, *Comme un roman* (1992), conoció un inmenso éxito, tanto en Francia como en el extranjero.

quiere, a su ritmo, etc.). La posición prescriptiva de la Educación nacional los deja escépticos o perplejos. Según los bibliotecarios, imponiendo un corpus que estará en desuso en menos de tres años, el Ministerio de Educación Nacional se compromete sobre una vía estrecha, ya que tendrá dificultad en hacer evolucionar su lista, casi no tendrá los medios para controlar si se seguída y todavía menos sancionar a los recalitrantes o a los francotiradores.

El punto de vista de los docentes no tiene la misma claridad (lo que no significa que sea incoherente en el fondo). Sobre la cuestión de la literatura infantil en los programas también se han expresado opiniones críticas, decepciones e inquietudes. Los argumentos "en contra" eran algunas veces los mismos evocados anteriormente, pero la decepción era más que nada la de no encontrar en la lista consultada en Internet los libros ya conocidos que leían con placer y eran un éxito entre los alumnos desde hacía varios años (con autores como Pierre Gripari, Pef, Pennac) y otros grandes clásicos de la primaria. La inquietud no venía del hecho de que la lista era demasiado corta (150 títulos), sino que era demasiado larga para ser rápidamente asimilada en su totalidad a fin de elegir diez libros para el año siguiente. ¿Qué elegir del (¿demasiado?) gran número de libros para que lean los alumnos? ("diez libros por año, es más de uno por mes, eso es demasiado", "es un ritmo casi imposible de sostener durante el año", etc.). Descubriendo una lista de títulos ampliamente desconocida, muchos docentes de la primaria se sintieron desbordados: además, el hecho de encontrar que se trataba de una lista "esnob y parisina", que buscaba descalificar sin miramiento los gustos demasiado razonables, o conformistas, de los maestros ligados a textos fuera de moda...

Se agregaban argumentos "a favor" que reformulara a granel: buena o mala, una lista fija al menos un marco común; de todas maneras, tenemos varios años para testear los libros, vamos a hacer descubrimientos; en el uso, se elegirá entre lo que puede ir o no según las clases; es verdad que hoy en día nadie se apoya sobre lo que los alumnos leyeron antes, incluso ellos no se acuerdan; esto es tan heteróclito que cada maestro recomienza desde cero en cada inicio escolar; en mi escuela estamos compartiendo el trabajo con los colegas para elegir, es la primera vez que se discute sobre lo que se lee; leer en voz alta y debatir todos juntos, yo lo hago desde hace largo tiempo sin alardear de esto, mientras que esto sea "obligado", me pone contenta; esta es una buena solución para niños aun incapaces de leer solos obras demasiadas largas, demasiado difíciles o demasiado extrañas con respecto a sus expectativas; los niños que adoraron lo que se les leyó en voz alta casi siempre se ponen a releer solos, mientras que son desanimados por otro texto desconocido, etc.

De hecho, la publicación de los programas de 2002 jugó como un revelador. Detrás de la unanimidad del discurso oficial globalmente adquirido a la modernidad y a la variedad de los gustos subjetivos, se reveló la permanencia de distancias características de dos profesiones. Sorprendente algunas veces para sus colegas bibliotecarios, los docentes no se han sublevado contra la lista "liberticida", viendo ahí sobre

todo una garantía de equidad entre las escuelas y una herramienta de trabajo de la cual en el uso corriente verían si era más costoso que útil. Esta disparidad de reacciones reenvía a posiciones adquiridas en la formación inicial (formación intelectual anterior, preparación de los concursos, discurso de los formadores), tanto como a las prácticas de oficio que la experiencia consolida a lo largo de los años.

Es que la comunidad de miradas y la real convergencia de los discursos militantes a favor de la lectura vuelven aún más borrosa una diferencia fundamental. El público escolar es un público cautivo. Todos los discursos sobre el placer de leer que deberían sentir todos los alumnos pueden hacer olvidar que leer es únicamente una tarea bajo presión, del jardín de infantes a la universidad. Recientes encuestas muestran que el logro escolar puede ser separado del placer de leer y que inversamente el amor a la lectura no es suficiente para hacer un buen alumno, contrariamente a lo que todavía piensan muchos padres y profesores (Singly, 1993; Baudelot, Cartier y Detrez, 1999: 250).³⁹ La construcción de una cultura común, de referencia compartida, de saberes capitalizados y móviles (en la escuela y fuera de ella) queda entonces como una prioridad. En cambio, el público de las bibliotecas es libre. Todavía es necesario distinguir bien las bibliotecas de trabajo (en los niveles inicial, primario, secundario y universitario) que no "obligan" a los alumnos y estudiantes a ir: están allí para ayudar en los aprendizajes obligados, comprendida ahí la lectura "de formación" y no de diversión. Se puede esperar que la lectura un día sea un placer, y entonces una práctica de un pasatiempo libre, pero no es todavía el caso en la escuela: la biblioteca no es para todos los niños, ni mucho menos, un espacio de recreación. Los profesores-documentalistas (el concurso de documentación fue creado en 1989), quienes están encargados de los CDI, lo saben bien.

Sin embargo, como pasatiempo social, la lectura se encuentra naturalmente en competencia con otras prácticas culturales. Como herramienta de información, no es siempre más eficaz que otros medios (audiovisuales) que pueden eficazmente sustituirla. El terreno en donde lo escrito no cesó de progresar, sobre todo desde la introducción de las herramientas informáticas, es el de la vida profesional cuyas exigencias son tan estresantes como las de la escuela.⁴⁰ El discurso actual continúa marcando el triunfo de la lectura "libre", la del ciudadano emancipado de sus tutelas o del cliente-rey, consumidor por propia voluntad. Supone que la abundancia de la oferta permite la coexistencia pacífica de diferencias que manifiestan las diversidades singulares, las pertenencias a grupos, las identidades culturales, todas igualmente respetables. Esconde una realidad más brutal, la del acceso desigual a los usos de lo escrito que la vida moderna refleja como necesarias. Pues, contrariamente a los usos libres, las prácticas obligadas no dependen

39. Los resultados muestran que no hay relación directa entre el logro escolar y el "placer de leer", esos no fueron cuestionados por ninguna encuesta posterior.

40. Es lo que aflora claramente de la encuesta comentada por Olivier Donnat (1998).

de los gustos o de las elecciones personales. Su dominio es una conquista difícil, jamás definitivamente asegurada, puesto que las exigencias de nuestra sociedad no cesan de crecer. La vida es más fácil para los que los manipulan bien, difícil para todos aquellos que se llaman hoy en día iletrados. Un siglo después de la ley de Jules Ferry sobre la obligación escolar, la definición de un nuevo leer-escribir elemental se convirtió en actualidad.

Conclusión

Así, en un siglo de historia francesa, las relaciones entre los bibliotecarios y los docentes se cruzaron en múltiples oportunidades sin haberse confundido jamás. Unos y otros se consideraron como “misioneros de la lectura” junto a los que no leen, el pueblo y los niños. Ligada a alfabetizar, a instruir y a controlar si los alumnos habían comprendido el sentido de los textos leídos en clase, la escuela fue criticada por los bibliotecarios desde el 1900. Esa conducción magistral les parecía una obligación y no una ayuda. En cuanto a los bibliotecarios, ellos querían promover la lectura autónoma del mayor número de personas, tomando como ejemplo la “biblioteca pública” inglesa o estadounidense. Sobre este modelo, construyeron en las décadas de 1920 y 1930 las bibliotecas infantiles que se volvieron modelos de referencia para la escuela, incluso si ellas eran demasiado lujosas para multiplicarse. En las décadas de 1960 y 1970, una nueva coyuntura (por una parte, crecimiento económico, sociedad de consumo y medios audiovisuales; por otra parte, larga escolarización para todos) dejó creer que ese modelo, realizable a gran escala, permitiría luchar eficazmente contra la competencia de los medios audiovisuales y contra el fracaso escolar en masa. Entonces, la escuela adoptó el discurso de los bibliotecarios como así también ciertas prácticas (privilegiar la lectura silenciosa, la lectura placer, la variedad, la libre elección, las lecturas efímeras de uso o de divertimento). Cuando el crecimiento deja lugar a la recesión económica a partir de los años ochenta, lo que se vuelve urgente es la cuestión del analfabetismo (el hecho de no dominar las lecturas de uso) que puede excluir a un trabajador del mercado de trabajo. Las prioridades utilitarias de la escuela (no ser un analfabeto) se anteponen a las prioridades de formación cultural (amar la literatura), tanto como las encuestas de los sociólogos muestran que no hay una relación directa entre el placer de la lectura y el éxito escolar (saber escribir y calcular son más importantes). Construir gracias a los libros una “cultura común” da a conocer elecciones políticas voluntaristas, que las diversas presiones corren el riesgo de poner en tela de juicio.⁴¹

41. Los nuevos programas escolares publicados en 2008, en un contexto de restricción presupuestaria (supresión de puestos, semana escolar reducida en dos horas en la primaria) marcan un regreso hacia las competencias de base (leer-escribir-contar) y el final del proyecto de 2002-2007 (construir una cultura literaria común en la escuela).

Los bibliotecarios de 1900 pensaban que en el futuro la biblioteca sería el lugar de abundancia donde los ciudadanos autónomos vendrían gratuitamente a informarse, instruirse y cultivarse. Se podría decir que su sueño se realizó en 1996, pero sin muros de piedra, sin libros de papel y sin instituciones públicas, todo esto gracias a la llegada de Internet. Todo el problema es entonces redefinir hoy en día su rol específico. De este hecho, las estrategias para que los jóvenes vayan a las bibliotecas o más bien vayan a las mediatecas públicas, se basan en otras estrategias, ligadas a la buena convivencia (es un lugar de encuentros, de calma, de tiempo preservado de estrés) y a los eventos (exposiciones, manifestaciones festivas, etc.).

Para concluir, se puede entonces volver al punto de partida de este artículo. Las relaciones entre bibliotecarios y docentes tienen sin duda todo para ganar con una formulación más clara de sus misiones específicas. Profesionales de la mediación, los primeros deben pensar su acción como una oferta de servicio que acompaña y, si es posible, precede los pedidos singulares de un público definitivamente heterogéneo. Esta lógica no es comercial (los usuarios no son clientes) y la biblioteca más útil jamás será rentable.⁴² Profesionales de la transmisión, los segundos trabajan fuera de la lógica de la oferta y la demanda, incluso si saben que suscitar el interés es siempre preferible. Por lo tanto, los alumnos no son "usuarios", aún si sus padres se comportan cada día más como "consumidores de escuela" (Ballion, 1982). El recurso al modelo de lectura elaborado para la lectura pública los ayudó, en el contexto de crisis de los años setenta y ochenta, a ampliar considerablemente la concepción que se hacían de su misión. Esta se efectúa a través de los programas impuestos, que conciernen a generaciones enteras de 6 a 16 años, luego a públicos segmentados a medida que se avanza en los estudios y que convierte más imperioso el saber leer sólo para instruirse todos juntos, al mismo tiempo. En la institución escolar, el contexto de trabajo siempre es colectivo y ese colectivo instituido no es una "red", familiar, amigable, relacional. Ni una red virtual, puesto que es ahí donde las nuevas prácticas de lectura están inventándose.

42. Los debates que tuvieron lugar en 2000 sobre la gratuidad del préstamo de libros en las bibliotecas y sobre la remuneración de los derechos de autor (mientras que el préstamo de material de audio o de video siempre fue pagado) muestran que es necesario redefinir las modalidades según las cuales el servicio público puede ser asegurado en coyunturas culturales y económicas diferentes.

Referencias bibliográficas

- Bleton, Jean (1948): "La lecture publique en France. Aperçu historique, projets, réalisations en cours", *Notes documentaires et études*, n° 918, Paris, La Documentation Française.
- Balley, Chantal; Raymonde Ladefroux y Michèle Petit (1997): *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes*, Paris, BPI.
- Ballion, R. (1982): *Les consommateurs d'école*, Stock.
- Baudelot, Christian; Marie Cartier y Christine Detrez (1999): *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.
- Bertrand, Anne-Marie (1998): *Les bibliothèques*, La Découverte.
- Boniface, Claire *et al.* (1996): *Guide de coopération Bibliothèque-École*, CRDP Créteil/FFCB, collection Argos.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Buisson, Ferdinand (1888): "Catalogue des livres destinés aux lectures récréatives (octubre 1885- octobre 1888)", *Mémoires et documents scolaires*, fasc. 23, Paris, Imprimerie Nationale.
- Bulletin d'information de l'ABF*, n°77, 1972.
- Chartier, Anne-Marie (1996): "Lire à l'école, lire en bibliothèque: deux modèles contradictoires de la lecture", *Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 3, n°3, Université de Sherbrooke, pp. 437-452; en P. M. Baude, A. Petitjean et J. M. Privat (dirs.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse, Actes de colloque "Lecture collectives et lectures personnelles dans l'espace scolaire"*, Université de Metz, pp. 201-226.
- (2002): "Histoire et représentations scolaires de la littérature de jeunesse", en *L'enfance à travers le patrimoine écrit, Actes du colloque d'Annecy*, septiembere de 2001, DLL, 2002, pp. 25-54.
- (2004): *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- (2005): "L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute", en F. Jacques-Francillon y D. Kambouchner (dirs.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF, pp. 227-261.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard (2000): *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI (2ª ed. revisada y aumentada).
- Chombard de Lauwe, Marie-José (1979): *Enfants de l'image*, Paris, Payot.
- Donnat, Olivier (1998): *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997*, La Documentation Française.
- Donnat, Olivier y Denis Cogneau (1990): *Les pratiques culturelles des français, 1973-1989*, La Documentation Française.
- Faucher, Paul (1961): "La mission éducative des albums du Père Castor", conferencia realizada en Girenbad, el 18 de mayo de 1957, *L'École Nouvelle Française*, n° 87, abril.
- Fraisse, E. (1997): *Les anthologies en France*, Paris, PUF.
- Gruny, Marguerite (1931): "L'Heure Joyeuse", en Henri Lemaître, *La lecture publique; mémoire et vœux du Congrès international d'Alger*, Paris, Droz.
- Guéhenno, Jean (1954): "Lire", *Cahiers des Bibliothèques de France*, n° 2.

- Hazard, Paul (1932): *Les livres, les enfants et les hommes*, París, Flammarion.
- Ladefroux, Raymonde; Michèle Petit y Claude Michèle Gardien (1993): *Lecteurs en campagne*, BPI-Centre Georges Pompidou.
- Lanson, Gustave (1905): "¿Dix-septième siècle ou dix-huitième?", *Revue Bleue*, nº 14, 5ª serie, t. IV, 30 de septiembre.
- Lazar, Marc (1986): "Les Batailles du livre du PCF (1950-1952)", *XXe Siècle*, nº 10, abril-junio.
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy*, Toronto, University Press of Toronto.
- Ministerio de Cultura (Francia), Dirección del Libro y de la Lectura (1983): *Rapport sur l'extension de la lecture publique. Hôpitaux, prisons, entreprises*, Isabelle Jan, mimeo.
- Ministerio de Educación Nacional (Francia) (1968): *Études et Documents*, nº 8.
- (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes*, CNDP-XO, 2002.
- Morel, Eugène (1924): *Enseignement et laïcité, L'enseignement postsecondaire. La bibliothèque moderne*, París, Office de la Documentation et de l'Information Sociale.
- Patte, Geneviève (1978): *Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques*, París, Éditions Ouvrières (2ª ed. 1987).
- Pennac, Daniel (1992): *Comme un roman*, París, Gallimard.
- Perrot, Jean (1987): *Du jeu, des enfants et des livres*, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Poulain, Martine (dir.) (1992): *Les bibliothèques publiques en Europe*, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Privat, Jean Marie (1994): *Bibliothèque, école: quelles coopérations? Rapport d'enquête, Actes de l'université d'été de la Grand Motte*, octubre de 1993, CRDP Créteil/FFCB, collection Argos.
- Robine, Nicole (1984): *Les jeunes travailleurs et la lecture*, París, La Documentation Française.
- Seguin, Jean Pierre (1994): *Eugène Morel, (1869-1934) et la lecture publique. Un prophète en son pays*, París, BPI-Centre Georges Pompidou.
- Singly, François de (1993): "Les jeunes et la lecture", *Dossiers Éducation et Formations*, 24, Ministerio de Educación Nacional y de Cultura, Dirección de la Evaluación y de la Prospectiva (DEP), enero.
- Sustrac, Charles (1907): "De la orientación de las bibliotecas modernas", *Bulletin de l'ABF*, nº 5.
- Troubnikoff, Marie (1972): "Les données numériques", en Julien Cain, Robert Escarpit y H.-J. Martin, *Le livre français, hier, aujourd'hui, demain*, Imprimerie Nationale.
- Watteville, barón de (1879): *Rapport sur les Bibliothèques scolaires (1866-1877)*, París, Imprimerie Nationale.
- Weis, H. (2003) *Les bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975: modèles et modélisations d'une culture pour l'enfance*, tesis, París X-Nanterre.
- Wittmann, Reinhard (1998): "¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?", en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.