

Anne-Marie Chartier

ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Prólogo

El recorrido histórico de la escuela francesa y su relación con la cultura escrita que presenta Anne-Marie Chartier, describe estructuras y prácticas similares a las que se encuentran en las escuelas de muchos países latinoamericanos. Nombres de notables pedagogos, métodos de enseñanza, asociaciones de maestros, y sobre todo la centralización de las políticas que instauraron la escuela gratuita, laica y obligatoria nos resultan familiares. Las diferencias tangibles entre la educación en Francia y en nuestros ámbitos no alcanzan a ocultar puntos de encuentro que admiten una reflexión compartida.

El texto de Anne-Marie Chartier revela una institución escolar marcada por profundas contradicciones y paradojas. Sus argumentos conducen por caminos poco transitados, propios de quien ha estudiado las formas educativas del pasado, y al mismo tiempo ha mantenido una estrecha relación con maestros y estudiantes de la actualidad. La conciencia del devenir histórico de la escuela actual, aclara la autora, permite actuar en el presente de una manera menos ingenua. De hecho, el texto muestra cómo se formaron en diversas épocas muchas características de las escuelas que ahora se suponen naturales: la educación básica como derecho y obligación de todo individuo; la imagen de una profesión docente anclada en un conocimiento científico; el consenso legítimo en torno a los contenidos escolares mínimos; la adopción o el rechazo de innovaciones pedagógicas y parámetros de éxito escolar; y aun la creencia en la posibilidad de democratizar la cultura (*ahora sí*) vía la cibernética.

Una de las contradicciones más profundas que señala la autora es el doble sentido de la educación básica como *derecho* y como *obligación*, como privilegio y coacción. En los países de América Latina, la extensión de la obligatoriedad escolar más allá de la primaria es relativamente reciente, y las leyes están lejos de hacerse realidad. La demanda por ampliar la oferta escolar aún inclina la balanza hacia la esperanza de democratizar una cultura letrada considerada derecho de todos. No obstante, la experiencia europea alerta ante problemas que apenas se vislumbran en nuestras escuelas. En México, como en otros países, en las escuelas medias aparecen

señales de la falta de sentido y utilidad que tiene, para la gran mayoría de los jóvenes, la suma de saberes que cada disciplina ha considerado imprescindibles para la educación universal. Los miles de jóvenes que emigran hacia los Estados Unidos desdeñan incluso el valor de cambio del certificado de secundaria, que no se traduce en mayores oportunidades de encontrar trabajo.

La enseñanza de la lengua escrita, actualmente inseparable de la escolarización, es ingrediente esencial del libro. El texto resume cuatro siglos de innovaciones para enseñar a leer y a escribir, algunas de las cuales han reaparecido varias veces. Sólo algunos de esos proyectos han incidido de manera duradera en la práctica escolar. La autora recuerda además cómo algunas novedades aparentemente insignificantes, como el pizarrón y el lápiz, entraron en todas las aulas y revolucionaron la enseñanza, mientras que las propuestas más ambiciosas de varios educadores renombrados se atenuaron al diseminarse.

La lengua escrita nunca se ofrece a la población mayoritaria de un país de manera desinteresada. Esta herramienta cultural siempre se entrega a condición de que los aprendices acepten realizar otros trabajos y asimilar otros contenidos, algunos más explícitos, otros más bien ocultos. El resultado ha sido la prolongación paulatina y deliberada de los años de escolarización obligatoria. El proceso empezó, según el relato de Anne-Marie, en el siglo XVII, con la decisión de dedicar tres años a la enseñanza de la lectura en francés en las Escuelas de los Hermanos Cristianos. Un periodo de escolarización tan largo no era necesario para que los hijos de las clases populares urbanas aprendieran a leer, ya que solían lograrlo en menos tiempo. Sin embargo, a los Hermanos Cristianos les era imprescindible contar con ese lapso de tiempo, y con una asistencia constante, para poder inculcar a estos muchachos los comportamientos propios de todo "buen cristiano".

Dos décadas después, la escuela republicana estableció como el mínimo obligatorio seis años, y agregó los contenidos necesarios para formar al ciudadano francés (historia, geografía, literatura vernácula). Se debatía además la posibilidad de una enseñanza precoz de la lectura. La ampliación del lapso escolar hacia una edad menor atraía a muchos como medida que permitiría incorporar a los niños de nueve a diez años, ya alfabetizados, a la fuerza de trabajo. A la larga, la historia canceló este propósito, pues las exigencias de formación, junto con el problema de la contención, condujeron a una prolongación del periodo escolar.

El siglo XX promovió una educación media universal como derecho de todo adolescente, conservando no obstante los contenidos diseñados originalmente sólo para quienes optaban por carreras universitarias. Al revisar esta trayectoria de la escuela pública, Anne-Marie se pregunta, finalmente, sobre los contenidos que se agregan actualmente, cuando la escolarización se orienta cada vez más hacia

una inserción laboral tardía. Por otra parte, ante la necesidad de promover de nivel a la mayoría de los alumnos, advierte la tendencia de adjudicar valor a la acumulación de certificados, sin importar demasiado los saberes adquiridos.

Otra paradoja emerge de la lectura del texto. Con cada paso, se alargó el periodo de escolaridad obligatoria. Con cada paso creció también el conjunto de los *excluidos*. ¿Cómo explicar, a pesar del continuo aumento de los años escolares, apunta la autora, la magnitud creciente de lo que en Francia se llama *illettrismo*, es decir la incapacidad de "leer" al nivel requerido por la vida urbana actual? Tal parece que se aleja cada vez más la esperanza de llevar a todos las herramientas básicas de la lengua escrita. Anne-Marie adelanta una explicación: "El fracaso no puede suprimirse en una institución que clasifica, por el simple hecho de que el tiempo de educación es colectivamente limitado mientras que los ritmos de aprendizaje varían de un individuo a otro."

Otro ingrediente clave del argumento de Anne-Marie es la discusión sobre el sentido de la noción de *cultura*. Los acontecimientos de mayo de 1968 desconcertaron a los profesores franceses. Mostraron que la esperanza de democratizar la cultura de la élite vía la escuela era una trampa, ya que justo esa cultura servía, como mostró Bourdieu, para legitimar la exclusión encubierta por el acceso universal a la escuela media. Es decir, al ofrecer a todos, en principio, una misma educación, limitada únicamente por el mérito individual, la escuela pública ocultaba las distinciones de clase que daban ventaja a unos sobre otros. Por otra parte, hacia finales del siglo XX surgió la competencia de la cultura "popular" o "de masas" abriendo múltiples canales paralelos al escolar (cine, televisión, música, moda, entre otros). Esta oferta convirtió todo lo factible en mercancía. Expandió la sociedad de consumo, y a la vez logró invalidar cualquier política cultural, al colocarla en el terreno de la relatividad. Para analizar los efectos de esta última transformación, Chartier parte del pensamiento de uno de sus primeros mentores, Michel de Certeau, y desarrolla para la escuela el concepto de cultura como *práctica social y sentido práctico*. Soslayando tanto la cultura "legítima" que suministraba la escuela republicana, como la oferta abigarrada del mercado cultural, recuerda lo que De Certeau propuso como limitación radical: "sólo hay cultura si una práctica social tiene sentido para la propia persona que la efectúa, si sus acciones son portadoras de sentido en sí mismas, y no para obtener otras cosas."

Esta concepción de la cultura transforma la mirada hacia la escuela. A lo largo del texto, Anne-Marie se ubica del lado de los sujetos que viven el proceso escolar. Subordina la racionalidad de teorías pedagógicas y educativas (que "no bastan para guiar la acción") al *saber práctico, oportuno y contingente* que se requiere para trabajar dentro del sistema educativo y para ser maestro frente a grupo. Desde

esta perspectiva, la vida escolar se teje entre las *estrategias* de quienes planean instituciones y las *tácticas* de los sujetos que las ocupan. Haciendo propio un territorio ajeno, los estudiantes intentan sacar algún provecho del tiempo escolar, entreverando enseñanza y experiencia para elaborar saberes inéditos. Anne-Marie advierte que esta visión no resuelve el problema de aquellos alumnos a quienes se les impone una cultura y lengua totalmente ajenas, y que a menudo deben asumir una identidad escindida. Sin embargo, propone, justamente la convergencia de múltiples historias culturales en cada escuela ofrece la oportunidad de construir una configuración compartida, una verdadera "cultura en plural".

Actualmente, dada la oferta diversificada de la cultura de masas, Anne-Marie pregunta: ¿Cómo es posible lograr que trabajen alumnos que no sienten para nada la necesidad de hacerlo? ¿Cómo lograr que aprendan contenidos que sirven sólo para seguir aprendiendo, y no para la vida? Ante esta situación, sugiere que los maestros forjan su oficio justo para enfrentar este dilema, con miras a lograr que los alumnos deseen (o por lo menos acepten) conocer una pequeña parte de aquello que según la norma "deben" aprender. Para ello, aprenden también a ceder ante las peticiones y resistencias del grupo con el cual conviven día a día.

Al tomar partido por quienes enfrentan a diario los predicamentos que la historia heredó a la actual organización escolar, Anne-Marie apuesta al sentido práctico que usan educadores y docentes ante lo imponderable de la vida institucional. Concluye, no sólo se requieren estrategias de planeación basadas en un mayor conocimiento de la realidad escolar; es indispensable también afinar las tácticas diarias de todos los sujetos involucrados en concederle sentido y valor al trabajo escolar. A fin de cuentas, esta postura asegura que las escuelas seguirán cambiando, a su manera, mediante la voluntad de quienes las orientan, conocen y viven cotidianamente. Sin embargo, es desde una visión de largo plazo que Anne-Marie Chartier sugiere extraer lecciones pertinentes para elaborar políticas educativas adecuadas a cada realidad. Esta tarea quedará pendiente para todos aquellos que se aproximen al texto.

Finalmente, es importante comentar el *post-scriptum*, en el que Anne-Marie Chartier relata su visita, justo en la semana del Día de Muertos, a una escuela cercana a la Alameda de la ciudad de México. Los docentes la acogieron como maestra, como miembro de su propio gremio. A la vez, ella sintió familiares los múltiples actos y ritos pequeños que ordenan la vida de las primarias, propios de una escuela que "conocía de memoria." Es posible, creo, que esta familiaridad mutua no se debe tanto a los rasgos de una "forma escolar" universal, sino a una afinidad histórica entre las configuraciones educativas (y otras) de México y Francia. No obstante, al paso de los días en la escuela, Anne-Marie fue percibiendo

diferencias, sutiles pero sustanciales, entre las escuelas francesas que conocía y la que visitaba en la ciudad de México.

Sin embargo, ¿qué es lo que guía esta observación? ¿Son los saberes acumulados en sus investigaciones los que permiten a una especialista extranjera percibir y apreciar detalles de una escuela mexicana? ¿La guían más bien experiencias pasadas como estudiante y docente, arraigadas en su memoria? O ¿será la mezcla, en la cual se combinan de manera inextricable lo aprendido y lo vivido, lo que guía la observación de una nueva situación? Esa mezcla es justamente lo que Anne-Marie Chartier designa, siguiendo a Michel de Certeau, con el término de *cultura*.

Al relatar algunos recuerdos de la visita a México -la recepción de un texto literario, la construcción de las ofrendas del Día de muertos, la vida cotidiana en una escuela primaria popular- la distancia entre un saber acumulado y la cultura local le plantea a la autora ciertos dilemas de interpretación. En este caso, los conocimientos que uno puede tener de un texto, un acontecimiento o una institución no son suficientes para dotarlos de sentido. Así, la comprensión de un texto literario de la propia tradición cultural puede hacer que sea apreciado, o bien detestado. Un niño de diez años puede "comprender" aquello que un adulto mucho más instruido no puede captar. Además, algunos rasgos notados por la autora en la escuela visitada - el ambiente de refugio ante la gran urbe, la proximidad social entre maestros y alumnos, la relativa ausencia de tensión frente a sistemas de evaluación- escapan a cualquier explicación que no integre ese sentido de *cultura*.

Sin embargo, la búsqueda emprendida en esos quince días convalida la voluntad de Anne-Marie Chartier de abordar una realidad ajena con intención de encontrar lo más próximo a su identidad, en lugar de resaltar las distancias. Con un ánimo similar, nos resultará igualmente valiosa y pertinente la lectura de este libro.

Elsie Rockwell

México, D.F., 2 de octubre, 2002

Introducción

La escuela y la cultura escrita

*Caminante no hay camino
se hace camino al andar*
A. Machado

Es en la escuela donde los niños de todo el mundo aprenden a leer y escribir hoy en día. Estos aprendizajes básicos están tan profundamente ligados a experiencias escolares de la infancia que resulta difícil separar la entrada a la cultura escrita de los contextos que les dan valor y sentido en las sociedades contemporáneas. En los países ricos el modelo de una escolaridad precoz, cada vez más larga, se impone progresivamente. Los saberes de excelencia que más se valoran, que siguen siendo "saberes de escritura", no son ya los literarios sino los científicos y técnicos y exigen casi siempre el uso de la computadora. Ese modelo, supuestamente universal, es el que se refleja en las evaluaciones internacionales sobre alfabetización y habilidades de los alumnos. ¿Es este modelo de la cultura escrita el que todos los países deben contemplar de manera prioritaria para ganar la carrera de la modernización? ¿Enseñar a los alumnos a escribir historias "en la lengua de todos los días" o a leer ficciones "literarias", es una pérdida de tiempo? ¿Van a contracorriente de los valores del nuevo siglo y de los aprendizajes "eficaces y rentables"?

Estas son las preguntas que quisiera plantear a lo largo de los capítulos siguientes, adoptando una mirada no prospectiva sino retrospectiva: preguntarse cuáles han sido los objetivos y las funciones de la escuela a lo largo del tiempo y, conjuntamente, cuáles han sido los objetivos y las funciones de la lectura en la escuela. Esta toma de perspectiva debería permitirnos enfrentar con menos ingenuidad las urgencias apremiantes de la actualidad inmediata.

El centro de la discusión en el primer capítulo será el carácter obligatorio de la escuela. ¿Qué sucede en la vida de los niños cuando un saber se considera indispensable al principio de la vida adulta? ¿Puede resultar atractivo lo que se ha vuelto obligatorio?, y ¿cuál es el destino que reservan la escuela y la sociedad a quienes, por múltiples razones, no logran aprender?

En el segundo capítulo se plantea la cuestión de los contenidos de aprendizaje que se consideran prioritarios. Los contenidos que habían sido pensados para educar a los niños de las élites se convirtieron en un modelo para formar a los niños del pueblo. ¿A qué costo? En la segunda mitad del siglo XX, las referencias de esa cultura escolar, literaria y humanista son cuestionadas, por una parte, por la "cultura de masas" que difunden las industrias audiovisuales y, por otra, por las

necesidades de las empresas de contar con técnicos calificados. ¿Qué nueva concepción de la cultura escolar puede surgir de estos cuestionamientos?

Los dos capítulos siguientes se centrarán en la lectura, uno en la alfabetización de los niños y el otro en la literatura juvenil. Las innovaciones en los métodos de aprendizaje suelen considerarse como innovaciones técnicas socialmente neutras, fundadas prioritariamente en nuevos saberes científicos (sobre la lengua, el aprendizaje, la psicología infantil, etc.). A través de algunos ejemplos históricos, la articulación entre teoría y práctica podrá plantearse de manera no teórica sino empírica. ¿Qué nos enseñan los contextos culturales y sociales de la escuela acerca de las innovaciones en la lectura? Y, ¿por qué y cómo adoptan o rechazan los maestros algunas innovaciones?

La literatura juvenil está actualmente tan arraigada en el universo escolar que resulta difícil imaginar que antes no fuera así. Describir la historia de esta conquista territorial, pacífica pero ambivalente, permite actualizar algunas concepciones de la infancia que durante mucho tiempo fueron antagónicas. En los medios privilegiados donde se dispone de tiempo, los juegos infantiles eran concebidos como algo que debía a la vez dar placer en el momento y servir para un futuro lejano, el de los estudios. Ciertas lecturas recreativas bien elegidas debían crear "el gusto por leer" sin ayuda y ser un trampolín hacia otras lecturas escolares futuras. En cambio, en los medios populares, la lectura "por placer" era un peligroso estímulo para la pereza. En el solitario encuentro cara a cara con la página, los niños se retiran de los intercambios con otras personas, se encierran en lo imaginario en vez de enfrentar la realidad, prefieren el mundo de las palabras al mundo de las cosas. ¿Cuáles son las condiciones que permitieron que la concepción de la lectura surgida de la educación burguesa se implantara poco a poco entre los niños del pueblo? ¿Y cuál puede ser la función escolar de los libros en la época de los nuevos medios audiovisuales de comunicación?

Regresando a la actualidad, el último capítulo examina las mutaciones de la cultura escrita a fines del siglo XX. Más especialmente, las repercusiones que éstas pueden tener sobre la escuela del siglo XXI a través de tres inquietudes. La primera se refiere al descubrimiento del "analfabetismo funcional" que aparece en los países tan bien escolarizados que la vida social y profesional recurre sin cesar a lecturas y escrituras complejas, como si éstas se hubieran vuelto de uso ordinario y universal. Todo aquel que fracasa en el tratamiento de dichos escritos (administrativos, sociales, técnicos) es considerado iletrado. Además de esta preocupación por los que no leen, está la preocupación por quienes ya no leen. Los jóvenes que tienen éxito en la escuela ya no leen tanto como antes y suelen confesar que no les gusta leer. ¿Qué deben hacer los maestros frente a esta realidad? ¿Cómo tratar la competencia con otras diversiones

culturales (cine, música)? Y, última preocupación, ¿cómo tratar las consecuencias de las transformaciones de la lectura y la escritura producto de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación? Con la llegada de las computadoras y el Internet, están en proceso de invención otras "prácticas culturales" de lo escrito. Sin embargo, más que la cuestión del equipamiento en máquinas (que "únicamente" requiere de presupuesto), lo importante son los usos ordinarios en el salón de clase. ¿Al servicio de qué fines? Como este problema los maestros también lo resolverán de manera no teórica sino práctica, es deseable que sepan resistir a los discursos pesimistas, a las exhortaciones estigmatizantes y a los espejismos futuristas y, que pongan, como siempre, a "los niños primero".

Los capítulos de este libro son versiones re trabajadas de artículos publicados en revistas o libros que sirvieron como base para el ciclo de conferencias organizadas por el Fondo de Cultura Económica. En ellos se encontrarán indicaciones bibliográficas más detalladas.

Capítulo 1: "En quoi instruire un métier", *Esprit*, 12, 1991, pp. 55-77.

Capítulo 2: "L'école éclatée", *Le Bloc Note de Psychanalyse*, (dossier en homenaje a Michel de Certeau), 7, sept. 1987, pp. 249-268.

Capítulo 3: "Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture", en *Recherche et Formation, Innovations et réseaux sociaux*, núm. 34, diciembre 2000, INRP, pp. 41-56.

Capítulo 4: "L'école et la littérature de jeunesse", Ponencia en el Coloquio de Annecy, sept. 2001, en *L'enfance à travers le patrimoine écrit*, ARALD/FFCB, 2002, pp. 25-53.

Capítulo 5: "Lectores en extinción: iletrismo e iletrados" y "La lectura-escritura, de los informáticos a los internautas", capítulos 1 y 3 en *La lectura de un siglo a otro. (Discursos sobre la lectura 1980-2000)*, con Jean Hébrard, Colección LEA, Gedisa, Barcelona, 2002, pp. 121-192.