

LES OBRES LITERÀRIES COMPLETES A SECUNDÀRIA: DEL LECTOR A LA PROGRAMACIÓ

Mireia Manresa Potrony

Departament d'Educació
Curs 2005/06

Treball supervisat per: Teresa Colomer, professora del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

LLicència d'estudis retribuïda. Resolució EDC/2603/2005, de 16 d'agost de 2005 (DOGC núm. 4471, de 16/09/2005)

“Si la lectura incita al espíritu crítico, que es la clave de una ciudadanía activa, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también porque abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible”.

(Michèle Petit. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. Mèxic. Fondo de Cultura Económica, 1999)

índex

INTRODUCCIÓ: LES OBRES LITERÀRIES A LES AULES-----	6
<i>El paper de les obres literàries a les aules fins a l'actualitat</i> -----	8
<i>Noves necessitats</i> -----	15
<i>La programació de les obres completes</i> -----	19
1. ESTUDIS SOBRE LA LECTURA ADOLESCENT: DEL LECTOR A L'ESCOLA -----	23
1.1 <i>La sociologia de la lectura</i> -----	24
1.1.1 <i>Evolució</i> -----	24
1.1.2 <i>Característiques i limitacions</i> -----	28
1.2 <i>Les recerques socioeducatives</i> -----	33
1.3 <i>La recerca educativa sobre la programació de les obres completes</i> -----	35
2. LLIBRES, JOVES I HÀBITS -----	37
2. LLIBRES, JOVES I HÀBITS -----	37
2.1 <i>Quantitats i freqüències</i> -----	40
2.1.1 <i>L'edat com a constant</i> -----	40
2.1.2 <i>L'esprint de les dones</i> -----	46
2.1.3 <i>El predeterminisme del context sociocultural i socioeconòmic</i> -----	49
2.1.4 <i>El rendiment acadèmic i els hàbits lectors</i> -----	54
2.2 <i>Preferències, gustos... textos llegits</i> -----	56
2.2.1 <i>Diversificació i homogeneïtat: una aparent contradicció</i> -----	56
2.2.1.1 <i>La diversitat</i> -----	58
2.2.1.2 <i>L'homogeneïtat</i> -----	61
2.2.2 <i>Textos literaris: gèneres, títols, autors</i> -----	67
2.2.2.1 <i>La construcció dels gustos: dels gèneres preferits als títols llegits</i> -----	68
2.2.2.2 <i>L'evolució amb l'edat</i> -----	79
2.2.2.3 <i>Les fronteres entre els sexes</i> -----	80
2.2.3 <i>Altres textos, altres experiències, altres habilitats lectores</i> -----	86
2.2.3.1 <i>La lectura de revistes juvenils</i> -----	87
2.2.3.2 <i>Internet i altres suports</i> -----	93
2.3 <i>Maneres de llegir</i> -----	96
2.3.1 <i>El lector actual</i> -----	96

2.3.2 El lector davant del text	102
2.4 Perfils lectors	107
2.4.1 Segons quantitats	107
2.4.2 segons preferències	108
2.4.3 Segons maneres de llegir	109
2.4.4 I tot alhora	110
3. LA INFLUÈNCIA DE L'ENTORN	114
3.1 Llegir en família: la dissolució dels discursos	117
3.1.1 Les interaccions entre l'adult i l'adolescent en situacions de lectura	118
3.1.2 Les possibilitats que té l'adolescent de llegir a casa	122
3.1.3 L'observació de les conductes del lector adult: l'efecte mirall	124
3.1.4 Conseqüències de les actuacions familiars davant la lectura	128
3.2 Llegir a l'escola: una intervenció planificada	130
3.2.1 El currículum com a element d'influència	132
3.2.1.1 Els currículums dels darrers quinze anys: les absències	138
3.2.1.2 El nou currículum (2007): entre la timidesa i l'avenç	150
3.2.2 L'experiència lectora a través de la intervenció educativa	154
3.2.2.1 Organitzar: un univers despoblat de llibres	159
3.2.2.2 Seleccionar: entre l'estancament i l'allunyament excessiu	171
3.2.2.2.1 Criteris	172
3.2.2.2.2 Programació	175
3.2.2.2.3 Tradicions diferents i experiències diferents	182
3.2.2.2.4 Estancament i allunyament	185
3.2.2.3 Guiar: el gran oblit	191
4. ENTRE DOS MÓNS: LECTURA PERSONAL I LECTURA ESCOLAR	205
4.1 L'aproximació entre els dos móns: la dependència escolar	208
4.2 Distàncies i ruptures	212
4.3 Un joc d'equilibris complex	216
5. IMPLICACIONS: PROGRAMAR LES LECTURES	218
5.1 Línies programàtiques	220
5.1.1 Atenció als perfils lectors: un punt de partida	221
5.1.2 Combinació de modalitats de lectura diferenciades: optimitzar la lectura escolar	226

5.1.3	<i>Ampliació dels criteris de selecció de les obres: vinculació amb objectius educatius i amb modalitats de lectura</i>	231
5.1.4	<i>Selecció de textos diversos: per aproximació i per ampliació del bagatge</i>	234
5.1.5	<i>Creació d'espais de conversa sobre els textos: compartir el mateix text i recomanar textos diversos</i>	237
5.1.6	<i>Intensificació de la lectura guiada: evitar l'abandó per incomprensió</i>	243
5.1.7	<i>Diversificació dels mètodes per guiar els textos: donar sentit a la lectura guiada</i>	245
5.1.8	<i>Atenció a les habilitats lectores prèvies de l'alumnat: impedir l'abandó</i>	250
5.1.9	<i>Escolarització dels textos populars llegits pels joves: construir ponts</i>	253
5.1.10	<i>Ampliació de les maneres de llegir: cap a una lectura distanciada</i>	255
5.2	<i>El paper de l'Administració educativa</i>	261
5.2.1	<i>Currículum</i>	261
5.2.2	<i>Biblioteca escolar</i>	262
5.2.3	<i>Formació del professorat</i>	264
	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	266

INTRODUCCIÓ: LES OBRES LITERÀRIES A LES AULES

“Fomentar la lectura y planificar el desarrollo de las competencias infantiles son los dos ejes de la tarea escolar en el acceso a la literatura” (Colomer, 2005. Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: FCE)

La programació de les obres literàries completes a les aules de Secundària del nostre context educatiu presenta tres característiques bàsiques: d’una banda, els criteris de programació se cenyeixen a l’objectiu d’augmentar els hàbits de lectura entre els joves; d’altra banda, i relacionat amb l’aspecte anterior, la selecció de les obres s’adscriu a la voluntat d’aproximar els textos als gustos de l’alumnat; en tercer lloc, aquesta programació reflecteix diverses ambigüitats, com ara la convivència entre la voluntat d’augmentar l’hàbit de llegir i l’obligatorietat, o la no distinció dels dispositius didàctics per guiar la lectura segons les obres que se seleccionin.

Coincidint amb l’aplicació d’aquest model de programació, durant les últimes dècades s’han fet evidents dues mancances al voltant de la lectura i els adolescents que porten cap a un replantejament del model: d’una banda, els estudis sociològics sobre els hàbits lectors realitzats durant la dècada dels noranta mostren una disminució sistemàtica dels índexs lectors entre els 10 i els 16 anys. D’altra banda, les proves sobre competències lectores (com l’informe PISA) evidencien també uns índexs de competència lectora excessivament baixos.

Aquests dos problemes estan justificats per algunes de les característiques que presenta la societat actual: d’una banda, vivim en una societat en què la

lectura no té un prestigi excessiu i on els adults, mediadors entre els adolescents i els textos, no reflecteixen, en general, pràctiques lectores habituals i continuades; d'altra banda, el concepte del que vol dir alfabetitzar la població ha quedat obsolet per les noves necessitats actuals i per la tipologia de textos que es poden trobar a l'abast (producció de molta diversitat de textos, introducció de les lectures en pantalla, allau d'informació que cal interpretar, etc.), la qual cosa porta al fet que llegir en l'actualitat no és el mateix que llegir temps enrere.

Davant d'aquests reptes -necessitat d'elevat els nivells d'alfabetització social, d'una banda, i d'augmentar la lectura de textos, de l'altra-, la programació de les obres completes a les aules pot jugar-hi un paper clau, perquè la literatura obliga el lector a exercitar l'habilitat interpretativa i perquè aquesta habilitat té com a base, entre altres aspectes, la lectura d'un nombre elevat d'obres que consolidin els hàbits lectors personals dels joves.

El paper protagonista de les obres literàries a l'escola al qual ens hem referit passa per ampliar les funcions que aquestes obres tenen actualment en la vida escolar i per elevar la concreció i precisió en la programació, la qual cosa només pot ser conseqüència de l'anàlisi en profunditat dels factors que envolten la lectura juvenil. Aquest treball vol ser una contribució a aquesta anàlisi en profunditat, a partir d'una sistematització de les aportacions dels estudis sociològics sobre els hàbits lectors.

Hem dit que un dels reptes actuals que té el sistema educatiu és revisar les funcions que tenen les obres literàries a les aules. Per això, una breu síntesi de la panoràmica dels diferents usos i funcions que la lectura literària ha tingut a l'escola durant el segle passat fins a l'actualitat pot emmarcar les noves necessitats i noves funcions que demana la societat actual.

El paper de les obres literàries a les aules fins a l'actualitat

La presència de les obres literàries a les aules ha anat augmentant progressivament des de l'inici de l'alfabetització fins als nostres dies; si bé a finals del XIX i fins ben entrat el segle XX l'ús dels textos literaris era escàs a les aules -es prioritzaven els textos dissenyats per a l'aprenentatge del codi com els sil·labaris-, i quan hi entraven era per facilitar models de comportament, a partir dels anys setanta del segle XX va començar a augmentar la seva presència.

Alhora, les funcions atribuïdes a les obres literàries s'han anat adaptant al concepte que la societat ha tingut en cada moment sobre què vol dir alfabetitzar la població: les obres literàries has servit, segons el moment històric, per facilitar models de comportament, per *traspasar* un patrimoni cultural determinat, per analitzar en profunditat els textos, o per fomentar els hàbits de lectura quan tota la població ha entrat a les aules.

Així, al segle XIX s'inicien transformacions substancials en el sistema educatiu que contribueixen a fer variar les pràctiques lectores de la població: la lectura, que inicialment era privilegi de pocs, passa a mans de les classes treballadores i urbanes. Així, les relacions que s'estableixen entre els textos i els lectors varien substancialment: en primer lloc, es passa d'una lectura pública o compartida a una lectura individual i solitària; en segon lloc, es produeix el pas de la lectura oral a una lectura silenciosa; en tercer lloc, d'una lectura intensiva, caracteritzada per l'aprofundiment i la relectura de les obres, a una lectura extensiva i més efímera.

En la España del siglo XIX se habría producido esta transición entre unas lecturas intensivas: pocos libros, transmitidos generacionalmente, con lecturas compartidas, públicas, basadas en la oralidad, la recitación y la memorización, y con una relación sacra del lector con lo impreso, hacia otras de carácter extensivo: textos diversos, en número y en naturaleza, lectura rápida, más superficial, individual y silenciosa, rara vez ejerciendo la relectura, y con una relación distinta con el texto, que

tiende a perder su carácter sacro para ser más abierta y capaz de inquietar los espíritus y recrear la imaginación. (Martínez, 2005: 19-20)

L'escola s'enfronta al repte d'alfabetitzar la població, en el que serà una de les revolucions culturals més importants del segle XX en els països occidentals. Aquesta alfabetització es va produir en diferents moments i de diferents maneres segons els països. A França, per exemple, les enquestes constaten que a l'any 1914 la major part de la població ja estava alfabetitzada (un 95%). Ara és aquest mateix país el que mostra nivells més elevats de preocupació per l'abandó de la lectura en la població juvenil i un dels llocs on la tradició dels discursos sobre la lectura és més prolífica¹. A l'Estat espanyol, el 1930 encara es comptabilitzava un 32% d'analfabets i a Catalunya, un 21% (el 66% dels quals eren dones i un 34% homes)². És evident que, pel que fa a l'alfabetització patíem un endarreriment de dècades respecte a molts països europeus, com França o Anglaterra.

L'escola ha de fer de medidora entre la població que assistia a les aules i els textos. Però, amb la mirada posada en la prioritat d'incidir en el desxiframent del codi, els textos literaris no hi tenen una presència important, perquè només s'utilitzaven instruments elaborats específicament per a l'aprenentatge del codi, com els sil·labaris. Durant el segle XIX i bona part del XX la lectura oral és la que presideix les pràctiques escolars. A l'escola li va costar molt trencar la inèrcia de l'ensenyament de la lectura en veu alta, malgrat les noves propostes pedagògiques, que fixaven l'objectiu a promoure la lectura silenciosa, la lectura que afavoria la comprensió i l'estudi (VIÑAO, 2001). A les aules es continuava lletreant o articulant i atorgant molt poca importància al sentit del textos que es llegien. Durant molt de temps

¹ No és, doncs, casualitat que dos sociòlegs francesos, per encàrrec de la direcció del Llibre i la Lectura del Ministeri de Cultura, engegessin una recerca que tenia per objecte els discursos sobre la lectura, editada l'any 1989 a França i posteriorment traduïda al castellà: CHARTIER, A.M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*.

² Dades censals extretes de: MONÉS, J. (1995) "A la recerca de l'home nou". A: *Història, política, societat i cultura dels Països Catalans*, volum 8, pàgina 314. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

l'alfabetització va anar lligada al desxiframent dels textos, a l'ensenyament del codi escrit.

A banda de les inèrcies escolars, les autoritats veien amb recel les lectures espontànies, que podien ser lliurement interpretades. L'Església, per exemple, va considerar durant molt de temps que la lectura silenciosa de novel·les atemptava contra la moral:

Desde que el proceso empezó a tejerse en las décadas centrales del siglo XIX, las autoridades del Estado liberal lo intentaron controlar, teniendo en cuenta la peligrosidad de unas lecturas espontáneas, sin guía ni orientación. (Martínez, 2005).

I aquesta voluntat de control és un dels motius pels quals es va instaurar la pràctica de la lectura guiada a les aules; una lectura guiada amb intenció, doncs, paternalista per part de l'Estat:

Más que el ejercicio de la censura se precisaban unas pautas de lectura guiada. Se construyó así un discurso de la escuela pública, paternalista, orientado a la instrucción de las clases populares o "más desfavorecidas de la sociedad" con fines didácticos para aprender "conocimientos útiles" y con dosis de moral. Una lectura explicada, atenta, guiada, que compartía con el discurso eclesiástico la denuncia de los "malos libros" por inmorales o revolucionarios, la escasa calidad literaria... (Martínez, 2005).

Els textos que hi havia a les aules, doncs, no eren textos triats per la seva qualitat literària ni per proporcionar l'accés a la literatura a tota la població; les novetats de la producció infantil i juvenil del moment arribaven només a les classes més benestants. De fet, durant molt de temps, els textos escolars de lectura servien per a dues finalitats i la producció del mercat s'hi adaptava: d'una banda, els llibres de lectura per aprendre a llegir (les

cartilles i sil·labaris), i d'altra banda els contes moralitzadors, textos on la densitat literària era molt baixa en relació amb el seu didactisme. Així, els textos literaris tenen poc espai en la primera etapa de l'alfabetització:

Durante siglos, la escuela (o los preceptores en los sectores de elite) se encargó de enseñar el código escrito, la traducción de los clásicos griegos y latinos y la retórica de la composición de los discursos profesionales. [...] los libros eran pocos y se hallaban en las bibliotecas familiares de esas clases pudientes. (Colomer, 2004).

La promoció de la lectura³ encara no era un objectiu social, i encara menys la promoció de textos literaris que, com afirma Colomer (2004), “*eran considerados un lujo innecesario*”:

Si leer era necesario, lo era para el desarrollo industrial y como una vía de cohesión de la población, porque la división entre alfabetizados y analfabetos empezaba a constituir la frontera de la marginación social. [...] los maestros nunca terminaron de potenciar realmente el acceso a escritos que no parecieran directamente “útiles y funcionales” (Colomer, 2004).

La poca presència dels textos literaris a les aules queda constatada encara ben avançat el segle XX, als anys seixanta, en un dels estudis pioners sobre els hàbits lectors dels nens d'entre 8 i 14 anys, dut a terme en 28 centres escolars de Barcelona⁴, on se'n reclama el seu ús:

Por desgracia, un 12% de los escolares de 7, 8 y 9 años, al contestar las preguntas de la encuesta por escrito, declaran que no han leído nunca un libro que no tenga carácter escolar.

³ Ofereix una visió força completa de l'evolució de la promoció de la lectura a l'escola T. Colomer (2004). a: “¿Quién promociona la lectura?” CLIJ, 68: 7-18.

⁴ Amigos del la Cultura y del Libro. *Los niños quieren leer libros*. Barcelona: 1961. Dades analitzades per Marta Mata; redacció de Josep Maria Espinàs; il·lustracions de Cesc.

Lo primero que el niño lee es la cartilla. Y todos sabemos que la cartilla no es, en realidad, un verdadero libro, sino un instrumento de trabajo [...] Y no se hubiera producido [esta respuesta] si, en la escuela, el aprendizaje de la lectura hubiese comenzado, como es lógico, utilizando el material que enseña la mecánica y hubiese culminado, como es también natural, con la lectura de auténticos libros.

A l'ensenyament secundari no obligatori, les obres tampoc no hi tenien un espai rellevant perquè l'ensenyament de la literatura es va dur a terme durant molt temps a partir de l'eix historicista deixant de banda la lectura dels textos⁵.

A partir de la dècada dels 70, però, després de la promulgació de la Ley General de Educación, l'eix historicista comença a perdre força, a través de les aportacions de les teories formalistes i estructuralistes, per passar el relleu a l'anàlisi textual:

Desde la reflexión educativa se estableció pronto el consenso sobre la esterilidad del eje cronológico, carente de función social e incapaz de interesar a los nuevos adolescentes. La introducción de las aportaciones provenientes de la perspectiva lingüístico-semiótica fue avalada por la ventaja del fomento en los alumnos de una actitud de análisis textual intelectualmente activa y científica, en contraposición a la tradicional recepción pasiva de valoraciones intuitivas o de nociones históricas preconcebidas. (Colomer, 1996: 149)

És en aquest moment quan es produeix un gir en els objectius de l'ensenyament literari i el text passa a ser el centre de les pràctiques escolars a través de la instauració del comentari de text com a pràctica educativa habitual, quan encara només assistien a les aules de Secundària els alumnes que volien cursar estudis superiors, uns estudiants de Secundària que

⁵ Per ampliar la informació sobre l'evolució de l'ensenyament de la literatura, vegeu: Colomer, T. (1996). "La evolución de la enseñanza literaria". A: Diversos autores. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Saragossa: Universidad de Zaragoza.

compartien els mateixos títols, seguint les prescripcions de l'Administració: eren els temps de llegir *La celestina*, i autors com Cela, Machado, Buero Vallejo, i, més endavant, ja a principis dels vuitanta, s'introdueixen els autors catalans com Rodoreda, Espriu, Carner, Riba en els itineraris de Lletres, convivint amb els de la tradició literària castellana. Cap a finals dels vuitanta entren en joc les lectures *juvenils contemporànies*.

A principis dels noranta, amb la LOGSE (1990), i l'establiment de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, es produeix un altre gir que afecta la selecció i l'ús de les obres literàries a la Secundària. Davant l'oportunitat que ofería el fet que tots els alumnes fossin a les aules, es van situar les obres literàries en el marc de la promoció dels hàbits lectors, amb la intenció que tota la població escolaritzada augmentés la freqüència lectora de textos literaris.

En aquest model, que ha perdurat fins a l'actualitat, es prioritza el sentit intransitiu del verb *llegir*, com una reacció en contra del seu ús transitiu en el model escolar anterior on es pretenia que l'alumnat *conegués* les obres del patrimoni cultural propi. Es prioritza, doncs, l'accés al text de manera lliure, per plaer, sense obligacions escolars; en definitiva, s'intenta *desescolaritzar* la lectura a les escoles. Les dificultats que comporta atendre la gran diversitat de població que és a les aules i l'atenció a prioritats més immediates, juntament amb el nou concepte de lectura instrumental i funcional, han fet que l'educació literària quedés en un segon pla, i les obres completes s'han situat en un espai marginal, perquè no són incloses en itineraris d'aprenentatge literari.

Però el lector que assisteix actualment a les aules fins als 16 anys ja no respon a les característiques del lector d'abans; és un lector que, durant la segona meitat del segle XX, ha canviat i està canviant de nou les pràctiques de lectura, com a conseqüència "*de la crisi de les estructures institucionals i ideològiques que sustentaven l'anterior ordre de lectura, i com a fruit directe de la potent alfabetització de masses i de l'accés al llibre de més*

lectors” (Petrucci, 1998). Aquestes transformacions en les pràctiques lectores podrien comparar-se amb els canvis de finals del XIX per l’abast de les seves conseqüències.

L’ampliació de l’escolarització obligatòria arriba amb cert retard en el nostre context, en relació a altres zones europees, tal com va passar amb la primera alfabetització de principis del XX; per això, la crisi de la lectura que es detecta en alguns països del nostre entorn cap a la segona meitat del segle XX també arriba una mica més tard aquí. I aquesta crisi es manifesta en dos vessants, ja anunciats a l’inici d’aquesta introducció, que centren els debats sobre el paper que ha de tenir l’escola i sobre el paper que hi tenen les obres literàries:

D’una banda, creixen les alarmes perquè l’escola no cobreix les noves necessitats alfabetitzadores perquè el concepte del que vol dir alfabetitzar ha canviat en consonància amb les transformacions socials:

A partir de ese momento todo occidente va a descubrir que la lucha contra el analfabetismo no está terminada y que hay que construir nuevos programas de realfabetización, que el iletrismo está a nuestras puertas, iletrismo que se distingue del analfabetismo. La escuela no terminó su trabajo como creía que había hecho, hay que comenzar nuevamente, hay que reinventar la alfabetización, encontrar nuevos medios para encontrar nuevas culturas que respondan a los nuevos desafíos del mundo, a las nuevas apuestas (Hébrard, 2000).

D’altra banda, les enquestes sociològiques van fent evident que la població llegeix molt menys del que es podia esperar després d’uns quants anys d’escolarització obligatòria i que per tant l’escola no aconsegueix augmentar els hàbits lectors de la població.

D'alguna manera, la situació actual reproduïx, salvant les diferències, el que denunciava Picatoste ja a finals del segle XIX:

“El arte de la lectura se encuentra entre nosotros en un estado lamentable”, [a causa de] la brevedad de la enseñanza primaria, el mal ejemplo de las lecturas públicas, la confusión entre deletreo y lectura, el descuido de la pronunciación, el deficiente estudio de la gramática y de los signos de puntuación, la no relación entre el acto de pronunciar las letras y el sentido de lo que se leía y, en definitiva, “la falta de práctica individual de la lectura”. Como él mismo señalaba, el “analfabetismo por desuso”, tras un aprendizaje breve y deficiente, podía apreciarse tanto entre los reclutas como en quienes acudían a las escuelas de adultos (F. PICATOSTE, 1872, citat per Viñao, 2001⁶).

Noves necessitats

Un cop assolida la primera alfabetització, juntament amb els canvis en les pràctiques lectores provocades per les noves necessitats socials i la diversificació dels textos a l'abast del públic, es fan evidents les mancances en una societat que cada cop reclama més competència interpretativa per poder participar en totes les situacions de la vida actual:

“simplemente saber leer y escribir no asegura de hecho la participación en la vida social, económica o política. Intervenir en la vida social exige competencias lectoras y escritoras cada vez de mayor complejidad” (Goldin, 2000).

Aquest fet es va començar a fer evident en el context de la Primera Guerra Mundial; quan els alts càrrecs de l'exèrcit s'adonen que els soldats dels Estats Units no saben executar les ordres comunicades per escrit s'utilitza per primer cop el terme “analfabetisme funcional” (*illettrisme* a França) per referir-se a aquells que saben llegir i escriure però que no poden desenvolupar-se normalment en un context que requereix l'ús de l'escrit i que els provoca dificultats en la seva vida quotidiana. A Europa, durant la Segona

⁶ F. Picatoste (1892) *Últimos escritos*. Madrid: Miguel Romero impresor (p. 233-244), citat per A. VIÑAO, 2005.

Guerra Mundial, els Serveis Britànics quantificaven els soldats analfabets funcionals entre un 25% i un 30% (CHARTIER, A. M., 2004: 113). A França, si l'any 1914 es considerava que només un 5% de la població era analfabeta, ara els estudis diuen que hi ha un 15% d'*illetrats* o *analfabets funcionals* (Hébrard, 2000), perquè el concepte d'alfabetització ha canviat.

La Unesco, als anys cinquanta, utilitza i defineix el terme “analfabet funcional” com “una persona incapaç de llegir i d'escriure un text breu i simple en relació amb la vida quotidiana” i el 1978 declara “funcionalment alfabetitzada tota persona capaç d'exercir totes les activitats per les quals l'alfabetització és necessària en interès del bon funcionament del seu grup i la seva comunitat”.

A una persona que sap llegir i escriure però que presenta habilitats massa baixes per poder desenvolupar-se normalment en la vida social no se la podia denominar “analfabeta”. Per això, calia buscar nous termes per explicar la nova realitat, un nou fenomen: *illiteracy* en anglès, o *illittératie* en francès, o *no ser usuari de la cultura escrita*, segons la traducció utilitzada a Meek (2004). Tots aquests termes denominen una nova situació⁷. Alguns parlen de neoanalfabetisme per referir-s'hi:

“el neoanalfabetismo, protagonizado por esos nuevos lectores, fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes” (Cerrillo i Senís, 2005: 26).

Goldin (2000) ofereix una descripció del que és ser usuari ple de la cultura escrita o lector expert avui dia:

“Ser usuario pleno de la cultura escrita implica saber dónde y cómo buscar la información necesaria. También saber discernir entre polvo y

⁷ No existeix un consens per denominar el terme anglès “literacy”. s'ha utilitzat el terme literacitat per referir-s'hi però alguns han assenyalat que no és el més adequat. De llatinoamèrica arriba el terme “ser usuari de la cultura escrita”.

paja, en qué vale la pena detenerse y qué sólo amerita un vistazo rápido. Significa poder usar la palabra escrita para argumentar, exponer, rebatir y comunicarse. Implica estar en condiciones de conocerse y de conocer realidades diferentes. También dejarse llevar por la lectura y desconocerse en un mar de emociones sorprendentes, cuestionarse y (re)ubicarse. Frecuentar diversos textos -fáciles y laboriosos- y comprender las relaciones que éstos establecen con otros textos y con sus autores; de los autores con otros autores o con sus contextos; entender los mensajes implícitos; dominar códigos de diferentes discursos... Hoy también implica manejar ciertas tecnologías, lo que en sí mismo exige una constante y casi irracional renovación".

El que és evident és que llegir en l'actualitat no és el mateix que llegir temps enrere. I que la societat actual reclama habilitats complexes de lectura i d'escriptura, habilitats que, si no es posseeixen, marginen les persones gairebé de la mateixa manera que quedaven marginats els analfabets.

Així, sembla que estem immersos (amb diferents intensitats i amb més o menys consciència del fenomen segons els països) des de fa uns quants anys en el procés del que es podria anomenar una *segona alfabetització de masses*; una alfabetització molt més difícil que la primera perquè no es pot amagar darrere de l'ensenyament d'habilitats tècniques, ni de conèixer un codi; una alfabetització més difícil perquè la diversificació dels suports actuals diversifica també els perfils de lectors que arriben a les escoles; més difícil perquè es tracta de fer arribar *tota la població* a l'estadi de ser capaços de llegir i escriure, de comprendre i gaudir, i d'interpretar tot tipus de textos, fins i tot els textos literaris més complexos.

Si el paper dels textos literaris a l'escola en la primera alfabetització va ser molt escàs, i només arribaven a un públic molt minoritari, en el repte de formar els lectors crítics que demana la societat actual les obres literàries hi haurien de tenir un paper determinant.

Els textos literaris ofereixen diferents graus de complexitat i diferents nivells de lectura que obliguen el lector a adoptar diferents rols i a establir relacions diverses amb els textos. La lectura literària és un joc d'anades i retorns on el lector assumeix postures de lectura diferents i complementàries de reconeixement dels codis culturals, de participació psicoafectiva i d'interpretació (Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003).

Algunes proves sobre competències lectores mostren que un gran nombre d'adolescents que han passat pel Batxillerat no poden accedir a una lectura interpretativa, i que es queden en la lectura més identificativa quan llegeixen textos literaris, per la qual cosa es pot dir que no comprenen els textos⁸. Des de les teories de la recepció, s'ha teoritzat sobre les diverses posicions del lector davant de les obres; Jouve (1992) distingeix tres maneres de ser lector:

- el lector *liseur*: és el lector psíquic, que es deixa emportar per la il·lusió novel·lesca i pels personatges de manera afectiva, que s'identifica amb els personatges.
- El lector *lectant*: és el lector crític, que dóna molta importància als codis de la matèria literària, per comprendre com funciona un text.
- El lector *lu*: és el lector que posa en joc la il·lusió referencial.

Un lector competent hauria de tenir prou habilitats per gaudir de les tres experiències de lectura.

La literatura, doncs, com a text complex que situa el lector en l'obligació d'activar o d'aprendre habilitats diferents de les que es poden desenvolupar amb altres textos, i com a accés a una tradició cultural a la qual no cal

⁸ Aquest fet es pot constatar diàriament a les aules de les facultats; per exemple, els estudiants de la Facultat de Ciències de l'Educació, quan s'enfronten a la producció literària actual adreçada als més petits, mostren serioses dificultats de comprensió; si no detecten les ironies dels textos, o no interpreten els elements simbòlics, es perden una part del contingut d'aquests textos. Un exemple concret d'aquest fet: en un àlbum infantil on, entre altres aspectes, s'hi ridiculitza la venjança (*La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap*), molts alumnes no en detecten la ironia final i *llegeixen*, justament, que s'incita el lector a venjar-se.

renunciar. Una societat que consideri la literatura com un luxe innecessari al costat dels textos més *funcionals* és una societat poc avançada; amb les paraules d'Ana María Machado (2002: 22): "*Una democracia no es digna de ese nombre si no consigue proporcionar a todos, como lectores, el acceso a la literatura*".

La programació de les obres completes

Sembla que no s'acaba de trobar l'encaix entre les obres literàries i el context escolar i que aquestes naveguen en una certa indefinició que rebaixa les potencialitats inherents que ofereixen. Com expliquen Chartier i Hébrard, en paraules de Colomer (2004), ja a principis del segle XX es va establir "*la pugna entre un discurso escolar sobre la lectura, basado en una lectura intensiva, prescriptiva y guiada hacia una mayor profundidad interpretativa o erudita, y un discurso moderno de la lectura como práctica extensiva, libre y adecuada a las distintas finalidades de cada ciudadano*", una dicotomia encara vigent en els nostres temps i sobre la qual cal basar les reflexions per afrontar els reptes actuals sobre l'ensenyament de la lectura literària.

Justament, un dels debats dels últims anys ha girat al voltant de si l'escola ha de centrar-se en l'objectiu de potenciar els hàbits o si, contràriament, aquesta és una fita que s'escapa de les seves competències:

La existencia de esta legión de adolescentes que no quieren leer, sabiéndolo hacer, muestra que la lectura no es un hábito que se forme en Primaria y, menos aún, en Secundaria. [...] Los profesores y las escuelas no son responsables de los niños y adolescentes que no quieren leer, sino de los que no saben leer. (V. MORENO: 2003: 10, 13)

Sembla, però, que ambdós objectius poden anar més lligats del que s'ha pressuposat. Molts estudis han mostrat la forta relació que existeix entre la lectura freqüent de textos literaris i l'avenç en les competències lectores

relacionades amb la comprensió i interpretació de textos que demanen les exigències dels nous temps (PISA, 2000). Els lectors que llegeixen textos llargs i literaris són els que aconsegueixen més bons resultats en aquestes proves.

Com dèiem al principi d'aquesta introducció, una de les maneres de revisar les funcions i usos que es facin de les obres completes a les aules passa per introduir *precisió* en la programació de les obres atenent a la complexitat de factors que s'hi relacionen, una precisió que ha de prendre com a punt de partida l'anàlisi en profunditat d'aquests factors.

Aquest treball parteix de l'anàlisi d'un d'aquests factors, **els hàbits lectors dels adolescents**, amb la voluntat d'aportar algunes conclusions que siguin útils per optimitzar l'efecte formatiu que les obres literàries completes puguin tenir per als adolescents.

Justament, les aportacions de la recerca educativa i de la sociològica de les darreres dècades han girat la mirada cap a l'aprenent i cap al lector; aquestes aportacions es poden relacionar amb la programació de les obres completes a les aules:

- Des de la vessant educativa, les teories de l'aprenentatge desenvolupades durant la segona meitat del segle XX, presidides pel *constructivisme* de Piaget, situen l'aprenent en el centre dels processos d'aprenentatge. Aquest fet va fer evident la necessitat de tenir en compte les experiències prèvies dels aprenents per tal que l'aprenentatge pugui ser significatiu i no quedi desplaçat més enllà del que és possible aprendre (ens referim al concepte de *zona de desenvolupament proper*, introduït per Vigotski). En aquest sentit, les dades que aporten els estudis sociològics sobre els hàbits lectors van més enllà de la descripció d'aquests hàbits i del diagnòstic, perquè, si aquests resultats són llegits en clau escolar mostren l'experiència literària prèvia dels nois i noies que són a les aules de Secundària, una experiència molt diversa perquè la democratització de l'ensenyament

ha fet possible posar la literatura a l'abast d'un públic molt divers que arriba a les aules amb descompensacions notables en la seva relació amb el text escrit.

- Des de la vessant sociològica, s'ha produït una allau, sobretot durant l'últim quart del segle XX, d'enquestes quantitatives sobre els hàbits lectors que respon a la preocupació per saber què llegeix i quant llegeix la població.

Així, aquest treball planteja extreure les **implicacions** que tenen, per a la programació de les obres completes, les característiques que presenten els hàbits lectors dels adolescents, els quals poden esdevenir, des d'aquesta perspectiva, un dels punts de partida per a les actuacions escolars. Aquesta informació s'ha estructurat segons els apartats següents:

En el primer capítol es ressegueixen les tres línies de recerca principals de les quals s'ha extret la informació que nodreix la resta del treball: la sociologia de la lectura, la recerca socioeducativa i la recerca educativa sobre didàctica de la lectura. D'aquestes tres línies de recerca se n'extreuen les dades sobre els **hàbits lectors** i sobre la **programació de les lectures a l'escola**, que són els dos eixos sobre els quals gira tot el treball.

Els hàbits lectors dels adolescents, que són el nucli del treball es relacionen amb dos tipus de variables que els influencien de manera determinant: els *trets sociobiogràfics i socioculturals* (edat, sexe, família, estatus, ocupació), que, en molts casos, predeterminen les pràctiques de lectura; i *la influència de les actuacions de l'entorn* (família i accions educatives), que pot incidir i modificar els hàbits personals (adaptació de Gómez Soto, 1999). Aquests dos tipus de variables estructuren els dos capítols dedicats als hàbits lectors en el nostre treball, el capítol segon i el tercer.

Així, en el segon capítol s'hi desgranen les característiques o tendències de les pràctiques lectores dels adolescents per establir els perfils lectors dels joves: la quantitat de textos que llegeixen, la tipologia de materials que trien i les maneres de llegir.

El capítol següent, el tercer, es dedicarà a analitzar la influència de l'entorn en la configuració dels hàbits lectors dels joves. El període vital al qual ens referim, l'adolescència, es caracteritza pel fet de ser l'etapa per excel·lència de la formació de la personalitat i també de molts hàbits que es poden mantenir en el futur. En aquest sentit, és rellevant contemplar el paper que hi juga *l'actuació* de l'entorn amb el qual interacciona l'adolescent, perquè pot ser un entorn que faciliti l'apropament a la lectura, o que en provoqui un allunyament. Moltes recerques (Mc Quillan i Au, 2001; Krashen, 1993) han mostrat que les possibilitats d'accedir als textos intervenen en la creació d'hàbits lectors; aquestes possibilitats es forgen en els entorns de lectura on el jove participa: família i escola. Així, si bé semblaria que només les lectures personals reflecteixen els hàbits, molt sovint la majoria de textos que citen els joves són llibres escolars.

Les relacions entre la lectura personal i la lectura escolar es tracten en el capítol quart, amb la intenció d'anar caminant cap al capítol cinquè, el final, on s'hi plantegen diverses línies de programació de les obres literàries a Secundària a partir de tot el que s'ha explicat en els capítols precedents.

1. ESTUDIS SOBRE LA LECTURA ADOLESCENT: DEL LECTOR A L'ESCOLA

El lector adolescent llegeix els textos que ell mateix tria, influenciat pels mitjans de promoció social o per les recomanacions familiars, i llegeix els textos que li proporciona l'entorn escolar, que planifica aquesta lectura a partir de determinats objectius. Així, la lectura escolar i la personal es retroalimenten mútuament; tots els textos, provinquin de l'entorn que provinquin, formaran les experiències literàries dels joves i conformaran els seus gustos, preferències, i desenvoluparan unes habilitats determinades depenent dels textos que formin part del seu bagatge lector.

Així, per poder conèixer aquest bagatge lector (com llegeixen, quins textos freqüenten i quina quantitat de lectures llegeixen) cal accedir, en primer lloc, als estudis i recerques realitzats sobre els hàbits lectors des de la sociologia de la lectura; en segon lloc, als estudis que s'han ocupat de la relació entre les lectures escolars i personals des de la recerca socioeducativa; i, en tercer lloc, a les recerques sobre les lectures programades per l'escola des de la recerca educativa.

Les dades extretes d'aquestes tres línies de recerca són les que nodreixen els diferents capítols del present estudi i condueixen cap a algunes implicacions per a la programació de les obres completes a l'escola, exposades en el capítol final (5).

1.1 La sociologia de la lectura

1.1.1 Evolució

Els primers estudis sociològics sobre la lectura es produeixen a Rússia, Alemanya i als Estats Units durant els anys vint i trenta del segle passat. Aquestes primeres reflexions sobre la vessant sociològica de la lectura, que s'afegeixen als estudis psicològics, seran aviat utilitzades i demanades per editors, poders públics i biblioteques per tenir informació disponible sobre aspectes del seu interès: sobre la caiguda de les vendes o sobre la promoció de la lectura (Poulain, 2004).

Aquestes primeres aproximacions deriven cap a les enquestes estatals quantitatives per mesurar els hàbits lectors de la població, que en alguns països es van fent de manera continuada per tal d'observar l'evolució de les pràctiques lectores de la població. Es van combinant enquestes sobre hàbits lectors amb enquestes sobre hàbits culturals, amb l'objectiu de veure si el consum de béns culturals, i especialment de llibres, augmenta quantitativament:

A lo largo de estos años [des del maig del 68 fins a finals dels vuitanta] se produce una inflexión de la que ningún comentario (favorable o no) ha medido acertadamente hasta ahora la importancia y las consecuencias. La exigencia de un aumento de “practicantes” de una u otra actividad cultural resulta central, en detrimento de la cuestión de los efectos. La exigencia del “siempre más” es primordial en materia de políticas culturales. (Poulain, 2004)

En l'àmbit francòfon i anglosaxó aquests estudis sociològics es van iniciar molt abans que en el nostre context, i aquesta tradició fa que hi hagi moltes més possibilitats de comparació, que estiguin més articulats, que s'hagin anat especialitzant, i que hagin evolucionat cap a recerques qualitatives que ofereixen una tipologia de dades que enriqueix els estudis basats en enquestes.

La reflexión sociológica tuvo una gran recepción en la educación francesa que había cuestionado, como en ningún otro país, la función social de la enseñanza a partir del fracaso de las expectativas sociales en la escolarización de los adolescentes en la etapa secundaria. (Colomer, 1996).

Així, a poc a poc van proliferant els estudis etnogràfics, qualitius, sobre la lectura. França és un dels països on aquesta tradició ha estat més conreada: estudis sobre el comportament lector dels joves treballadors (Robine, 1984); recerques sobre diferents modalitats de lectura: lectura per plaer/lectura de treball (Naffrechoux , 1987); estudis sobre els lectors febles i les maneres de llegir (Bahloul, 1988); o bé estudis sobre les maneres d'apropiar-se dels textos per part de les classes populars (Lahire, 1993), en són alguns exemples, citats per Hersent (2000).

Paral·lelament al desenvolupament de la sociologia etnogràfica de la lectura, i a la preocupació per democratitzar l'ensenyament i la cultura, els estudis es van especialitzant en edats inferiors i en segments concrets com l'adolescència. Al Regne Unit, per exemple, Jenkinson al 1940 i Whitehead al 1977 ja se centraven en les preferències lectores de la població juvenil. Els estudis més recents (Benton, 1995; Hall i Coles, 1999) es dissenyen per poder ser comparats amb els anteriors.

En el nostre context, l'evolució de la recerca sociològica presenta dues particularitats: d'una banda, l'endarreriment respecte a altres països europeus, provocat pels anys de dictadura; d'altra banda, l'absència de recerca qualitativa sobre la lectura.

Així, de la mateixa manera que l'Estat espanyol presenta un retard considerable respecte a altres països de l'entorn més immediat en l'avenç de l'alfabetització, els estudis que analitzen la lectura de la població arriben

també amb força endarreriment respecte al context europeu. El primer estudi sociològic sobre els hàbits de lectura a nivell nacional data del 1974, “encuesta sobre hábitos de lectura”, (Bèlgica el 1950; França el 1960; Itàlia el 1965), exceptuant un estudi sobre “medios de comunicación de masas” del 1964.

Catalunya, però, en el moment d'eclosió cultural i econòmica dels anys trenta, segueix les tendències europees; s'hi produeixen dues investigacions pioneres en l'àmbit de les biblioteques públiques⁹, seguint les línies del Regne Unit o d'Escandinàvia (Robine, 2000). Un d'aquests estudis catalans, realitzat per una estudiant de l'Escola de Bibliotecàries de Catalunya com a treball de final de carrera, ressegueix els llibres més prestats i les matèries més llegides en les biblioteques populars catalanes i ofereix una visió prou detallada de les tendències lectores de la població del moment, segons les zones geogràfiques. Com a curiositat afegida, documenta la creació de la primera biblioteca que té una sala infantil: és la de Vilafranca del Penedès, que obre el 1934. Aquesta tradició, però, quedarà aviat estroncada per la Guerra Civil i la Dictadura, un estroncament que farà que sigui molt difícil seguir els corrents europeus en recerca sociològica de la lectura; així, en el nostre context gairebé no s'ha conreat la línia dels estudis sociològics qualitius, etnogràfics.

A partir de la primera enquesta de l'any 1974, les diverses administracions van fent estudis quantitius regularment sobre les pràctiques culturals dels ciutadans, de manera que es pot resseguir l'evolució de les pràctiques lectores de la població. Mentre que els primers anaven confirmant l'augment de la població alfabetitzada i l'accés de les dones a la lectura, a partir de la

⁹ E. Gifré (1937). Quines són les matèries més llegides a les biblioteques populars de la Generalitat? Quaderns de Treball núm. 5. Barcelona: Escola de Bibliotecàries de la Generalitat de Catalunya. Impremta de la Casa d'Assistència President Macià.

R. Ricart. (1938). Qui llegeix i què es llegeix en les biblioteques populars: notes bibliogràfiques sobre classificació de lectors i llibres. Barcelona: Escola de Bibliotecàries: curs de pràctiques 1937-38.

segona meitat dels vuitanta s'atura la fase d'expansió dels que llegeixen alguna cosa i s'hi va reflectint la disminució de lectors habituals.

Durant l'últim quart del segle XX augmenta l'interès per conèixer els hàbits lectors de la població a l'Estat espanyol, interès molt relacionat amb les circumstàncies polítiques, socials i culturals del moment; no és casualitat, doncs, ni la proliferació dels estudis (22 estudis entre el 1980 i el 2001, segons se cita a: CIDE, 2003) per l'adveniment de la democràcia i l'augment del nivell econòmic i cultural de la població, ni la progressiva especialització i acostament cap al lector infantil i juvenil a causa de la preocupació sorgida com a conseqüència que la consolidació de l'escolarització obligatòria no hagi comportat un augment de la pràctica lectora entre els més joves.

Un dels estudis pioners centrat en la població infantil, i que representa una excepció en el panorama general espanyol pel moment en què es publica, és un estudi català, del 1961, *Los niños quieren leer libros*. És una enquesta sobre els hàbits lectors de nens d'entre 8 i 14 anys, duta a terme en 28 centres escolars de Barcelona¹⁰, i s'hi reflecteixen els febles hàbits de lectura literària que tenien els nens i nenes de l'època, juntament amb la poca atenció de l'escola a aquesta lectura.

Però és a la dècada dels vuitanta quan comencen a produir-se més regularment les enquestes focalitzades en el públic infantil i juvenil, en un principi sobre hàbits culturals (n'és un exemple *Los hábitos culturales de la población infantil*, del Ministerio de Cultura, 1980, que inclou les edats d'entre 6 i 13 anys), però més endavant centrats en els hàbits de lectura, *Estudio sobre hábitos lectores en niños de 8 a 14 años* (Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València: 1996). De tota manera, encara són poc nombrosos en el nostre context els estudis dedicats a la població juvenil. Entre els més recents, podem anomenar els

¹⁰ Amigos del la Cultura y del Libro. *Los niños quieren leer libros*. Barcelona: 1961. Dades analitzades per Marta Mata; redacció de Josep Maria Espinàs; il·lustracions de Cesc.

estudis anuals de la Fundació Bertelsmann, un estudi que abasta l'àmbit estatal del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de l'any 2003 centrat en nois i noies de 15 anys, un de molt recent del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (CCLIJ) a Catalunya (2005), i un dut a terme a la comunitat de Cantàbria pel Grupo Lazarillo (2004).

1.1.2 Característiques i limitacions

Aquests estudis es basen, primordialment, en dades quantitatives. Pretenen establir els índexs de lectura a partir del nombre de llibres llegits en un període de temps determinat, la tipologia de les obres preferides, la modalitat d'adquisició dels textos, les influències que determinen la tria dels textos, segons les característiques de la població (edat, sexe, nivell d'estudis, nivell socioeconòmic i sociocultural) (Hersent, 2000).

Les enquestes quantitatives sobre els hàbits lectors poden distingir-se segons els objectius que persegueixen i segons el disseny metodològic pel qual s'opta en cada cas. És evident que l'objectiu que mena una enquesta afecta els seus resultats perquè busca aspectes concrets. Però també la metodologia pot determinar les característiques dels resultats que poden aportar.

Segons els *objectius*, Robine (2000) estableix la següent tipologia:

- Enquestes amb intenció comercial
- Enquestes de política cultural
- Enquestes amb objectius pedagògics

Segons l'opció *metodològica*, les enquestes sobre els hàbits de lectura es poden basar en l'*autopercepció* de l'enquestat o bé poden basar-se en l'*acció*, és a dir, en la cita de textos concrets llegits en un espai de temps relativament proper al de realització de l'enquesta.

Quan parlem d'autopercepció, ens referim a l'opinió que tenen els enquestats sobre les seves pràctiques de lectura. Les preguntes més freqüents en aquests estudis són del tipus: "t'agrada llegir? Et consideres un lector molt bo, bo, regular o dolent? Quant temps dediques a la lectura? (un cop o molts a la setmana / menys d'un cop per setmana / mai o gairebé mai/ un o dos cops per setmana). T'han regalat algun llibre durant aquest curs? Quines són les teves opcions d'oci preferides? Quants llibres has llegit aquest curs?" (exemples extrets de les enquestes realitzades per la Fundació Bertelsmann).

Tant un model com l'altre presenten avantatges i inconvenients: els d'autopercepció ofereixen uns resultats molt genèrics, mentre que els que se centren en els títols llegits en un temps determinat s'apropen més a la realitat lectora però alhora tenen la limitació de presentar la foto d'un moment molt determinat. Els d'autopercepció tenen la voluntat de presentar el lector globalment (allò que llegeix de mitjana) però el fet de basar-se en l'opinió de l'enquestat pot distorsionar la realitat, segons la imatge que el lector vol donar a l'enquestador, la consideració social que es té de la lectura, etc. Per exemple, s'han constatat els efectes de sobreestimació i subestimació de les pròpies pràctiques lectores depenent del moment històric en què es realitzen els estudis:

Según Olivier Donnat, esta baja de ritmo de lectura podría ser solo aparente: los encuestados tendían a sobrevaluar sus lecturas en sus declaraciones para manifestar así su pertenencia al mundo de la cultura legítima. Pero la democratización del acceso al libro, su "vulgarización" lo hace menos legítimo y las declaraciones de los encuestados tenderían a acercarse a la realidad. Otras explicaciones insisten en la ambigüedad de la recepción de la palabra "libro" en las encuestas: ¿cuál sería la validez de los libros leídos solo parcialmente, libros de cocina, documentos de trabajo, libros de estudio, libros leídos a los niños? (Poulain, 2004: 41-42)

El concepte de *fals lector* també es refereix a les limitacions d'aquests estudis; aquesta categoria s'ha detectat en els resultats de les enquestes, quan es compara la consideració que un subjecte té d'ell mateix com a lector (bon lector, regular...) i la resposta que dona sobre el nombre de llibres llegits en un determinat període de temps:

La discordancia entre las valoraciones, supone una distorsión de la información, en una u otra pregunta, para ofrecer una imagen de sujeto lector, o querer aparentar que se lee más de lo que realmente se lee. [...] Un 19,1% de los sujetos aparecen como lectores en una variable y como no lectores en la otra, son los que hemos designado como "falsos lectores" (Larrañaga i Yubero, 2005: 47-48)

Els estudis del món anglosaxó (Whitehead, 1977; Hall i Coles, 1999) es distancien de la modalitat d'autopercepció i tendeixen a situar-se en el marc de les lectures reals fetes pels enquestats (demanen títols i autors) durant el dia, setmana o mes anterior a l'enquesta. Alguns, combinen ambdues metodologies depenent de les preguntes de l'enquesta.

En canvi, el gruix de recerques sociològiques sobre els hàbits lectors en el nostre context segueixen la tradició metodològica de les enquestes quantitatives d'autopercepció lectora i generalment no es basen en les accions de lectura, és a dir, que es respon sobre el que es pensa més que sobre el que es fa.

A banda dels inconvenients ja assenyalats, val la pena subratllar altres limitacions teòriques i metodològiques que dificulten la seva interpretació, comparació i utilitat. Com assenyala Gómez Soto (1999):

Adolecen de defectos característicos, debido fundamentalmente al modo de formulación de las preguntas, al grado de fidelidad de las respuestas y a su valoración posterior.

És difícil, per tant, extreure conclusions generalitzables, perquè, continua Gómez Soto: *“los enfoques utilizados para identificar a los lectores son muy heterogéneos”*.

Les enquestes quantitatives sobre els hàbits lectors dels joves classifiquen els lectors segons la freqüència de lectura. Aquesta classificació pot prendre com a base la quantitat de textos llegits en un temps determinat o el temps dedicat a la lectura segons períodes de temps establerts en el disseny de l'enquesta. Aquesta diversificació de criteris metodològics, que ja fa difícil poder establir comparacions entre uns i altres, s'hi afegeix la diversitat de criteris d'agrupació dels lectors: per exemple, en alguns estudis, els bons lectors són els que han llegit més de dos llibres en un mes; en altres, els que n'han llegit més de deu en un any, la qual cosa dificulta encara més una possible interpretació global dels resultats. Per això, els esforços fets en els últims anys des de diverses institucions i grups de recerca (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil; Centro de Investigaciones y Documentación Educativa; Grupo Lazarillo a Cantàbria) perden la seva potencialitat inicial perquè són difícilment relacionables.

Un dels aspectes rellevants de les enquestes, doncs, és que estiguin dissenyades de manera que facilitin la comparació; en aquest sentit, patim també una mancança d'estudis continuats i desenvolupats periòdicament seguint criteris que permetin analitzar l'evolució de les pràctiques lectores. Només dues institucions, en el nostre àmbit, ho han fet en els últims anys: la Federación de Gremios de editores, amb enquestes anuals a una mostra major de 14 anys, i la Fundación Bertelsmann, amb estudis anuals fins al 2003.

El seguiment d'una mateixa mostra de subjectes ofereix informació de l'evolució de les pràctiques lectores que complementa els resultats de la majoria d'enquestes que es basen en un moment determinat de la vida lectora dels enquestats, i permet introduir matisos rellevants en el sentit que la lectura no és estàtica ni inamovible, alhora que s'hi reflecteixen més

clarament les influències de diversos elements que interactuen amb els lectors (entorn escolar, familiar, etc.). La manca d'aquests estudis longitudinals tant en l'àmbit espanyol com català reflecteix el poc desenvolupament dels estudis sociològics en el nostre context immediat, per la qual cosa cal recórrer a les recerques desenvolupades en altres països (per exemple, l'estudi de Baudelot, Cartier, Detrez, en el context francès; o molts dels desenvolupats als Estats Units) per poder oferir un retrat més proper a la realitat.

Malgrat les limitacions assenyalades, en aquests estudis s'hi detecten unes constants, que veurem en els capítols 2 i 3 del present treball, sobre les quals es poden extreure implicacions interessants per al context escolar, que establirem en el capítol final, el cinquè.

1.2 Les recerques socioeducatives

A l'interès de les administracions i empreses culturals sobre les pràctiques lectores dels ciutadans, s'hi van afegint les preocupacions educatives sobre els infants escolaritzats; aquest fet es tradueix en recerques socioeducatives que segueixen tres vessants diferents:

- les enquestes sociològiques que contempen el factor escolar com a possible *influència* en els hàbits lectors dels joves.

A poc a poc algunes enquestes basades en l'autopercepció comencen a contemplar el factor escolar en el disseny de les preguntes. En aquesta línia se situen els treballs més recents realitzats a l'Estat espanyol, com ara: l'estudi del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2003), que hi dedica un espai extens, o les enquestes de la Fundación Bertelsman, o l'últim estudi centrat en l'àmbit català del Consell del Llibre per a infants i Joves (2005).

El context escolar de lectura s'afegeix a les enquestes sociològiques quantitatives a través de preguntes als enquestats com "us agraden els llibres llegits a l'escola?" o bé "qui tria els llibres escolars?" (preguntes extretes de l'enquesta de la Fundación Bertelsman 2003)

- Els treballs que *diferencien* les lectures escolars i les personals.

Partim de la base que els hàbits lectors personals conviuen amb la lectura prescriptiva, i que ambdues lectures configuren *l'univers lector* dels adolescents (Manresa, 2007). Tot i que ambdós tipus de lectura configuren aquest univers lector des del punt de vista dels referents literaris que formaran part del conjunt de textos llegits pels joves, també és cert que no es llegeixen de la mateixa manera els textos recomanats pels amics que els llibres prescrits pel professorat ni les motivacions per llegir-los són les mateixes.

Aquesta idea s'ha vist reflectida en els estudis sociològics de les últimes dècades en països del nostre entorn a través de la distinció entre les lectures per plaer i les lectures escolars, sobretot a França (per exemple: Schmitt, 1990; Baudelot, Cartier i Detrez, 1999) i als EUA (Buschman, 1997; Hale i Crowe, 2001), i també des de la línia d'estudis que recullen els textos llegits realment i que no es basen en l'autopercepció (Gran Bretanya, Austràlia i Canadà), perquè el recull de títols concrets permet que siguin classificats.

- Els estudis sociològics que s'encaminen, de manera explícita, a extreure les possibles *implicacions* que els resultats poden tenir per a la programació de les lectures escolars. Aquesta línia d'estudis és molt recent i una de les perspectives des de les quals s'ha abordat és al voltant de les diferències de sexe (Millard, 1997; Hall i Coles, 2002).

Les recerques socioeducatives ens permetran afinar alguns aspectes sobre les pràctiques lectores dels adolescents (capítol 2) i establir les relacions que es produeixen entre la lectura personal i la lectura escolar (capítol 4).

1.3 La recerca educativa sobre la programació de les obres completes

Paral·lelament a l'especialització dels estudis sociològics en la població escolaritzada, la programació de les obres literàries és objecte d'anàlisi a mesura que també es va definint una concepció teòrica específica sobre la didàctica de les obres completes a l'escola.

L'experiència literària dels adolescents està formada per tots els textos que llegeix, com ja hem dit, tant si són lectures prescrites i treballades en el context escolar com si són de tria lliure i personal. Per això, mirar la lectura adolescent des de la banda de la institució escolar, que selecciona els textos que formaran part del bagatge lector des de criteris determinats, que ofereix espais de lectura per experimentar maneres diferents de llegir i que dissenya dispositius didàctics per guiar aquestes lectures és un aspecte rellevant que pot ajudar a entendre la lectura adolescent. Alhora, les dades de la recerca escolar es poden contrastar amb les implicacions que s'extreuen de la informació sobre els hàbits lectors dels joves.

La investigació educativa sobre les obres completes ha abordat el seu objecte de recerca des dels tres aspectes que estructuraven la intervenció educativa: els textos, les modalitats de lectura, i la manera de guiar l'alumne en la seva trobada amb el text; així, resseguirem investigacions que es refereixen a aquests tres nuclis temàtics:

- Reculls sobre les obres que prescriu l'escola en un context determinat. Inclouen els criteris per a la selecció, i en algunes ocasions les activitats que es duen a terme amb la lectura; en el context català disposem d'alguns estudis recents: Moya, 2005; Departament d'Educació, 1997; Manresa, 2004.
- Anàlisi dels efectes que poden tenir les diferents modalitats de lectura, com per exemple els programes de lectura lliure en espai escolar. Per exemple, sobre la modalitat de lectura autònoma a les aules: Krashen, 1993; Dwyer, 1994.

- Investigacions que se centren a analitzar els efectes d'una metodologia concreta dissenyada per al tractament de la lectura d'obres literàries completes; en el context català, Margallo, 2005.

Les informacions aportades per aquesta línia de recerca nodreixen el capítol dedicat a la influència de l'entorn escolar (3.1.2).

2. LLIBRES, JOVES I HÀBITS

“Las razones de leer no pueden aislarse de los lectores” Daniel Goldin (2000)
Conferència: “El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores”. Mèxic (en línia: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/leer/reflex/goldin01.html>)

“If we are to prepare children for the literacy demands of the future we need hard information and wide-ranging debate. We need to know what children do read rather than what we wish they would read.” (HALL i COLES (1999). *Children’s reading choices*. Londres: Routledge)

Tal com ja hem comentat, un dels interessos pels hàbits lectors dels adolescents des de la perspectiva escolar recau en la utilitat que té partir dels coneixements previs dels joves, en aquest cas experiències lectores i habilitats que desenvolupen segons els textos que llegeixen, per programar les lectures escolars. Partir de l’experiència prèvia atorga sentit a la voluntat escolar d’ampliar el bagatge lector dels alumnes adolescents que són a les aules de Secundària.

*El Diccionario de lectura y términos afines*¹¹ defineix hàbit com “un patrón de conducta adquirida, que se produce de manera consistente con un mínimo de control voluntario”. Els hàbits de lectura, segons el mateix diccionari, són

¹¹ *Diccionario de lectura y términos afines* (1985). Fundación Germán Sánchez Ruipérez i International Reading Association. Madrid: Pirámide.

definites amb dues accepcions: d'una banda, com “*la utilitzación de la lectura como actividad normal*”; d'altra banda, com “*el acto repetitivo de la lectura como la lectura continuada del mismo tipo de textos (como historias sobre caballos) o de persistir en una forma especial de leer (como omitir palabras*”.

De la definició d'hàbits de lectura se'n desprenen les diverses cares que presenten:

- a) en primer lloc, poden ser mesurats i els subjectes es poden classificar segons la quantitat de llibres que consumeixen.
- b) d'altra banda, els hàbits poden ser qualificats i es poden establir diferents perfils de lectors atenent a la diversitat o homogeneïtat dels textos llegits per cada individu o grup d'individus.
- c) també, qualsevol conducta, en aquest cas el fet de llegir textos, es pot desenvolupar de maneres diferents i es poden establir modalitats diverses de lectura.

Aquests són els nuclis temàtics que es desglossaran en aquest capítol: *quant llegeixen els adolescents* (“quantitats i freqüències”), *què llegeixen* (“preferències, gustos...llibres llegits”) i *com llegeixen* (“maneres de llegir”). Aquests tres nuclis es relacionaran amb els trets sociobiogràfics i socioculturals (edat, sexe, família, estatus, ocupació).

Amb la voluntat de reproduir el retrat del lector actual, els resultats que s'han utilitzat són els de les enquestes dutes a terme durant els darrers anys i, en algun cas, alguns estudis anteriors han servit per establir evolucions rellevants.

Els estudis sociològics quantitativs, que són la base que nodreix el present capítol, pateixen algunes limitacions inherents a la metodologia de l'enquesta, tal com hem exposat en el capítol precedent. A aquestes limitacions s'hi afegeix les mancances d'aquesta línia de recerca en el context espanyol i català. Així, per tenir una visió global del lector adolescent

actual és necessari anar espigant d'uns i altres i complementar els resultats que ofereixen els estudis del context immediat amb recerques fetes, a partir de mètodes diferents, des d'altres àmbits geogràfics, tenint en compte que els hàbits dels joves estan cada cop més globalitzats, com afirma Reynolds (2005), que estableix una comparació entre estudis sobre els hàbits lectors dels joves de diferents països (Austràlia, Dinamarca, Anglaterra i Irlanda):

“Los cuatro estudios revelan muchas más similitudes que diferencias en los hábitos lectores de los jóvenes, a lo largo de los distintos grupos de edad. Año tras año, el impacto de la globalización de la cultura juvenil deja una huella más profunda, así que, al menos en occidente, la lectura está menos influenciada por el lugar donde se vive o por la condición racial, étnica o social del individuo que por la edad o la influencia de los medios de comunicación”.

Malgrat aquestes similituds entre adolescents de diferents punts geogràfics, les pràctiques lectores en l'actualitat reflecteixen certa complexitat, que força necessàriament a tenir en compte, a banda de les constants, els matisos significatius:

“L'expressió intransitiva del verb llegir i l'ús absolut del mot lectura, se substitueixen per la immensa varietat de relacions que els joves mantenen avui dia amb els textos [...] Divergència d'itineraris de lectors, pluralitat de definicions de la lectura lligades a l'acte de llegir els llibres, diversitat d'autors i de títols, multiplicitat de relacions amb el llibre com a objecte material...” (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999: 24-25)

2.1 Quantitats i freqüències

La resposta a la pregunta sobre si els joves llegeixen demana un cert espai per ser desenvolupada perquè és complexa i plena de matisos.

La combinació de les diferents variables i factors que afecten la lectura adolescent configura una àmplia gamma de perfils lectors. Aquest fet configura una realitat complexa i canviant, ja que la lectura no és una activitat inamovible ni estàtica al llarg del temps i tant la quantitat de lectura com les preferències lectores van fluctuant en un mateix lector. Així, com mostren Baudelot, Cartier i Detrez (1999) a partir de les dades recollides en el seguiment que van dur a terme de la lectura de joves d'entre 14 i 17 anys, un 39% varien els seus hàbits lectors durant el període: d'aquests, un 23% disminueixen la lectura i un 16% l'augmenten durant els quatre anys de l'enquesta.

La quantitat de lectura es relaciona amb els bons resultats de les proves de competències lectores, segons mostren les dades de l'estudi internacional PISA 2000: *“la lectura voluntaria contribueix decididament a una major puntuació en lectura, però 2 de cada 10 alumnes i 4 de cada 10 alumnes de 15 anys no lleen nada voluntariamente [es refereix als resultats de l'Estat espanyol]”* (Pajares, 2005: 105). La recerca desenvolupada en el món anglosaxó de les últimes dècades ha mostrat continuadament aquesta relació (Smith, Constantio i Krashen, 1996; Caldwell i Gaine, 2000), així com el desenvolupament d'habilitats concretes com la fluïdesa lectora o el domini del vocabulari (Cunningham i Stanovich, 1998).

2.1.1 L'edat com a constant

Es produeixen dos moviments constants observables en tots els estudis que mesuren els hàbits lectors dels joves que dibuixen la baixada de la lectura en dues edats i graus diferents: al voltant dels 10 anys disminueix el nombre de lectors freqüents; a partir dels 12 anys comença la pèrdua progressiva de

lectors que s'acusa sobretot als 14. Es produeix doncs la paradoxa que a mesura que passen els anys a les aules, els joves van abandonant la lectura.

Així, el primer punt d'inflexió se situa al voltant dels 10 anys, esdevenint el preludi de l'acusada distància entre l'ensenyament primari i el secundari. Vegem com en aquesta edat, però, encara no es perden lectors sinó que disminueixen els lectors freqüents: Si el 60% de nens i nenes de 9 anys llegeixen cada dia o molts cops a la setmana, als 11 anys aquesta quantitat es redueix al 50% (Bertelsmann, 2003); aquests lectors que llegien cada dia es desplacen cap a la franja dels que llegeixen un o dos cops per setmana o menys d'un cop a la setmana.

El fet que els infants disminueixin la lectura al voltant dels 10 anys fa pensar en la relació que es pot establir entre aquest fet i l'aprenentatge formal de la lectura i l'escriptura (Reynolds, 2005). Sembla que aprendre a llegir tingui ben establerts els límits d'edat. Si no és cert que els nens comencin a aprendre a llegir quan l'escola comença a "ensenyar-ho" formalment, tampoc ho és que l'aprenentatge de la lectura s'acabi en un moment determinat, i menys encara als 10 anys. La motivació que suposa per als infants aprendre a llegir quan comencen a descobrir el codi els empeny a una recerca contínua de textos per *experimentar* i a una il·lusió cap al text imprès difícil de retrobar posteriorment, com mostra el fet que als 10 anys s'hi situï també el punt d'inflexió a partir del qual als nens els deixa de fer il·lusió que els regalin llibres i es produeixi un desplaçament del seu interès cap a la música o la moda (Bertelsmann, 2003).

Aquest fet afecta directament la institució escolar, els currículums, la formació del professorat i la programació de les lectures escolars tant de Primària com de Secundària, però és sobretot a les edats més avançades on cal buscar els mecanismes per transmetre que a l'escola s'hi continua aprenent a llegir. Aquest seria un dels arguments per donar pes i força a les lectures obligatòries comunes com a espai privilegiat per aprendre a llegir:

textos literaris amb certa complexitat, estructures narratives complexes, ironies, dobles sentits, lectura crítica i distanciada, diferents experiències de lectura, i un gran ventall de continguts literaris que no s'aprenen (o no només) durant el procés d'adquisició del codi.

Si prenem com a referència dades globals de població infantil i juvenil, es constata com coincideixen plenament les xifres entre diferents punts geogràfics. Les dades que es refereixen als dos extrems de lectura exemplifiquen clarament aquest descens:

Anglaterra

	Cada dia o gairebé cada dia	Mai o gairebé mai
Primària	52%	10%
secundària	33%	18%

Estudi realitzat pel National Literacy Trust. CLARK i FOSTER, 2005

Àmbit espanyol: Alcúdia, La Corunya, Barcelona, Gandia, Linares, El Prat de Llobregat i Mieres

	Cada dia o molts a la setmana	Mai o gairebé mai
Primària	53%	6,6%
secundària	32,1	17,6%

Estudi realitzat per la Fundació Bertelsmann, 2003

És en l'adolescència on cal buscar els mecanismes per frenar la baixada de la lectura, perquè és en aquest període on es produeix el segon punt d'inflexió i la pèrdua més acusada de lectors, en aquest cas provocada, en part, per les característiques intrínseques del període adolescent, un moment en què la socialització pren importància per davant d'altres activitats com la lectura, que és una activitat solitària. S'ha comprovat que els nois i noies introvertits llegeixen més (CIDE, 2003), la qual cosa corrobora la idea que la solitud de la lectura és un impediment per practicar-la. Des d'aquest punt de vista, l'escola pot esdevenir un espai de socialització, on els textos puguin ser compartits.

Aquest punt d'inflexió és un fet generalitzat en altres països; davant d'aquesta constant, a Dinamarca¹², un dels països més lectors d'Europa, que tampoc no s'escapa del fenomen de la pèrdua progressiva de lectors a mesura que augmenta l'edat (del 65% que llegeixen molt als 9 anys passen al 45% als 12), es va establir el terme *book-drooping*¹³ (traducció anglesa del terme danès) per anomenar aquest fenomen, referint-se a la pèrdua de lectors pel camí. Els *book-droopers*, doncs, existeixen en la majoria de països del món occidental.

La davallada més significativa es produeix entre els 12 i els 16 anys, i en aquest cas la baixada és més acusada perquè no només disminueix la freqüència lectora sinó que es perden lectors. I si pensem en termes escolars, coincideix amb una altra concepció preestablerta sobre la lectura: és en aquest cicle educatiu on es considera que els joves ja són plenament independents, a jutjar per les programacions escolars i les pràctiques a l'aula: és quan menys es llegeix a les classes, quan menys es guia la lectura i quan la programació escolar comença a introduir obres clàssiques i per a adults (vegeu l'apartat 3.2), produint una sensació de desemparament i de fracàs per la impossibilitat dels joves de comprendre allò que no els han ensenyat a llegir.

És en aquest punt on les xifres són més difícils de comparar, possiblement a causa de l'absència d'estudis que incideixin en les edats adolescents. Malgrat el ball de xifres, la constant davallada és clara en les dades que ofereixen els estudis del nostre context més proper:

¹² Les dades sobre la lectura a Dinamarca apareixen citades a: REYNOLDS, 2005.

¹³ *Børn læser bøger* [Children Read Books, 2001], amb una mostra de nens d'entre 9 i 12 anys; *Den dyrbare tid* [The Precious Time, 2001], amb una mostra de joves d'entre 14 i 15 anys.

Llegeixen cada dia o molts cops a la setmana

	Bertelsmann, 2000	Bertelsmann, 2003	CCLIJ, 2005	Cide, 2003	Lazarillo, 2004
12 anys	51,4%	31%	27,5% (cada dia, 6è de primària)	-----	-----
16 anys	21,6	22%	12,5% (cada dia)	19,6%	20% (lectors habituals i empedernits)

L'altre extrem, els que no llegeixen, es dibuixa de la manera següent:

No llegeixen mai o gairebé mai

	Bertelsmann, 2000	Bertelsmann, 2003	CCLIJ, 2005	Cide, 2003	Lazarillo, 2004
12 anys	6,2%	19%	-----	-----	-----
16 anys	19,3%	32%	-----	26%	41% (no lectors i esporàdics)

En els quadres precedents s'hi pot observar com s'inverteixen els termes entre una edat i l'altra: llegeixen cada dia al voltant del 30% dels joves de 12 anys i al voltant del 20% els adolescents de 16 anys. No llegeixen mai o gairebé mai un 20% als 12 anys i són al voltant del 33% els que no llegeixen mai o gairebé mai als 16 anys. Hi ha, per tant, una pèrdua d'un 10% de lectors entre els 12 i els 16 anys.

El moment clau d'aquesta baixada és, segons mostren la majoria d'estudis, al voltant dels 13-14 anys: Hall i Coles (1999) evidencien com els nois i noies anglesos comencen a abandonar la lectura de manera significativa als 14 anys mentre que als 12 anys només són els nois els que abandonen la lectura, la qual cosa queda compensada per la lectura de les noies, que encara augmenten el nombre de textos llegits. De la mateixa manera, Baudelot,

Cartier i Detrez (1999) mostren com entre els 14 i els 17 anys es produeix una pèrdua del 10% dels lectors: si als 14 anys són un 14% els que no llegeixen res a banda de la lectura escolar, al cap de quatre anys ja són un 25%. Aquests resultats convergeixen totalment amb la darrera enquesta realitzada a Catalunya pel Consell Català del Llibre per a Infants i Joves, CCLIJ, (2005), segons la qual als 14 anys es produeix una segona baixada considerable de la lectura i els nois i noies d'aquesta edat se situen molt més propers als paràmetres dels joves de 16 que dels de 12 anys:

Llegeix cada dia

12 anys	14 anys	16 anys
27,5%	14,8%	12,5%

Com hem comentat, la lectura no és estàtica durant la vida. Els estudis longitudinals, que segueixen una mateixa mostra d'alumnes, que són inexistents en el context espanyol, mostren les fluctuacions en un mateix subjecte durant els darrers anys de la Secundària (14 a 18 anys):

Distribució dels perfils individuals de lectura segons el nombre de títols i d'autors citats seguint l'evolució durant els quatre anys de seguiment de la mostra		
Lectors estables	Sempre febles	34,5
	Sempre mitjans	13,8
	Sempre forts	12,4
	Total estables	60,7
Lectors a la baixa	De fort a mitjà	7%
	De mitjà a feble	11,5%
	De fort a feble	5%
	Total a la baixa	23,5%
Lectors a l'alça	De feble a mitjà	8,2%
	De mitjà a fort	5,5%
	De feble a fort	2,1
	Total a l'alça	15,8%
Febles: citen entre 0 i 4 llibres Mitjans: citen entre 5 i 9 llibres Forts: citen entre 10 i 20 llibres		

Font: Baudelot, Cartier, Detrez, 1999: 38

La interpretació optimista de les dades del quadre precedent és que matisen el que hem dit fins ara sobre la disminució de la lectura, perquè també

existeixen lectors que augmenten la lectura i lectors que es mantenen sempre com a lectors forts: si els sumem, suposen un 28,2%. L'altra cara de la moneda ens confirma la davallada exposada fins aquí: un 23,5% van a la baixa i es mantenen sempre com a lectors febles un 34,5 (sumats, un 58%).

Per tant, l'atenció escolar es va focalitzant en un 23% dels joves que tenen el risc d'abandonar o de baixar el ritme de lectura, d'una banda, i en un 34% que no augmenten mai la freqüència lectora.

Frenar la pèrdua de lectors, d'una banda, i la de lectors freqüents, de l'altra són objectius a tenir presents des de l'Educació Secundària Obligatòria. És evident que no tota la responsabilitat recau en el context educatiu, però les estratègies dirigides i intencionades podrien millorar els efectes de les actuacions escolars generals. Sembla que un dels moments en què caldria actuar és a l'inici de l'escolaritat obligatòria, als 12 anys, quan encara no s'ha produït la pèrdua de lectors massiva, per recuperar aquells que llegeixen menys des dels 10 anys.

A partir de la instauració de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys, els centres de Secundària han tendit a implantar progressivament intervencions escolars encaminades a la lectura lliure i per plaer, tant en la selecció dels textos com en la manera de fer-los llegir (vegeu capítol 3.2); que aquestes actuacions no hagin comportat un augment dels hàbits lectors juvenils, porta a pensar que la manera d'aturar el *book-drooping* és força complexa i passa per dissenyar estratègies diferents que aglutinin les actuacions encaminades a ensenyar a llegir literatura i les accions per fomentar els hàbits lectors.

2.1.2 L'esprint de les dones

En les enquestes dels anys seixanta gairebé hi havia una absència total de lectores, mentre que als vuitanta la lectura comença a ser femenina; en dues dècades, gràcies, en part, a l'escolarització massiva de la població, les dones

han fet un esprint espectacular i ara són les més lectores: hi ha més noies lectores i llegeixen més textos.

Si bé la baixada amb l'edat es dona en tots dos gèneres, els nois fan que aquesta sigui molt més pronunciada, i aquest fet és paral·lel, també, en diferents contextos geogràfics:

a) Llegeixen un cop al dia o molts a la setmana

	Primer ESO	Segon ESO	Tercer ESO	Quart ESO
Nois	32%	26%	28%	22%
Noies	46%	33%	40%	30%

Font: Fundación Bertelsmann, 2003 (àmbit espanyol)

b) No llegeixen mai o gairebé mai

	Primer ESO	Segon ESO	Tercer ESO	Quart ESO
Nois	19%	23%	18%	32%
Noies	12%	11%	12%	14%

Font: Fundación Bertelsmann, 2003 (àmbit espanyol)

c) Llegir almenys un llibre no escolar durant el mes anterior a l'enquesta:

Nois	74%
Noies	84%

Font: Hall i Coles, 1999 (Regne Unit)

Com es pot observar en el quadre *b*, la distància entre nois i noies que no llegeixen mai o gairebé mai s'eixampla en l'últim curs de l'escolaritat obligatòria: hi ha un 18% més de nois que de noies que no llegeixen. D'altra banda, constantment i a totes les edats hi ha més noies que llegeixen més i més nois que no llegeixen.

En un estudi centrat en nois i noies de tercer i quart d'ESO de Cantàbria es pot observar també aquesta diferència, i especialment en la franja de no lectors, on la diferència s'eixampla:

Llibres llegits a l'any

	Cap	1-2	3-5	5-10	Més de 10
Nois	6,5%	22,5%	37,3%	22,2%	10,37%
Noies	1,6%	10,9%	38,5%	33,2%	14,1%

Font: Grupo Lazarillo, 2003

De la mateixa manera, els joves de 16 anys enquestats pel CIDE en un estudi a nivell estatal, mantenen també aquesta regularitat:

	No llegeixen mai	Llegeixen cada dia
Nois	17%	3%
Noies	4%	6%

Hall i Coles (1999), en un estudi dut a terme a partir d'una mostra de 8.000 nois i noies anglesos d'entre 10 i 14 anys, mostren uns resultats que no només són paral·lels amb els dels estudis desenvolupats a l'Estat espanyol en els últims anys, sinó que comproven que aquesta diferència entre nois i noies atenent a la quantitat de llibres llegits és una constant entre diferents generacions; Aquesta informació es pot establir gràcies al fet que el disseny de l'enquesta estava pensat de manera paral·lela als estudis precedents sobre hàbits dels adolescents: Jenkinson (1940); Whitehead (1977).

Una variable interessant per mesurar l'afició a la lectura és la relectura dels textos: Hall i Coles (1999) mostren com les noies no només llegeixen més sinó que rellegeixen més els llibres que els agraden:

Nombre de llibres rellegits	Nois %	Noies %
0	54,2	45,8
1	46,4	53,6
2	47	53
3	41	58,6

Si tenim en compte que en les enquestes s'hi reproduceix sobretot la lectura literària perquè es correspon amb la representació del que és ser lector en la societat actual (Poulain, 2004), els nois estan molt més allunyats que les noies de la cultura escolar i, per tant, necessiten més atenció escolar perquè estan menys familiaritzats amb les habilitats necessàries per llegir textos narratius.

Els resultats sobre la quantitat de lectura quedaran matisats quan s'exposin les preferències, força diferents, de lectura entre nois i noies; sovint els resultats de les enquestes *amaguen* les diferents formes de la lectura popular perquè la pressió social fa que molts enquestats no creguin que siguin lectures que es puguin incloure en la "cultura legítima": revistes i còmics sovint no són considerats perquè no entren en la categoria "llibre" que es demana a les enquestes, i els nois llegeixen més aquests altres materials que llibres. Malgrat això, cal contemplar la disminució de la lectura de llibres que hem exposat fins aquí.

2.1.3 El predeterminisme del context sociocultural i socioeconòmic

Per relacionar els lectors joves amb un context socioeconòmic determinat molts estudis prenen com a base les professions dels pares dels nois i noies (és el cas de l'estudi PISA, per exemple). En canvi, el context sociocultural ve marcat per índexs d'accés a l'escrit: nombre de llibres a casa i tipologia d'aquests textos (clàssics, poètics, etc.). Tot i que el factor sociocultural es pot relacionar amb l'economia familiar en alguns casos, l'accés a l'escolarització universal ha provocat que no sempre existeixi aquesta relació.

Les dades que ofereixen els estudis segons les variables socioeconòmica i sociocultural semblen mostrar que les esperances posades en el poder compensador de l'escola no acaben de complir-se o que, si més no, van a un ritme més lent del que es podia esperar. Aquest fet obliga a filar molt prim en aquesta qüestió i a aprofundir, a través de recerques etnogràfiques que puguin aportar matisos a les dades quantitatives, en les possibilitats de la

institució escolar per esdevenir un element que serveixi per igualar oportunitats. Les mateixes dades, però, també informen de l'avenç produït en l'augment de lectors entre diferents generacions, encara que siguin lectors febles. En aquest sentit, que els joves siguin a les aules més temps podríem dir que garanteix uns mínims que no existirien sense l'escolaritat.

Molts estudis mostren que s'està produint una aproximació entre les diferents classes socials respecte als paràmetres de consum cultural tot i que aquesta conclusió es basa en dades sobre la constitució de les biblioteques familiars i no en els nivells de compra o de lectura de llibres (Gómez Soto, 1999). L'extensió de l'escolarització obligatòria és un dels motors que ha pogut provocar aquest acostament: s'ha aconseguit que hi hagin molts més petits lectors (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999), i, d'aquesta manera, s'ha democratitzat la lectura, però paral·lelament s'ha produït el fenomen de la pèrdua de grans lectors.

Tot i aquest acostament, que ha fet augmentar el nombre de persones que llegeixen algun llibre a l'any (lectors febles), les diferències socials (tant econòmiques com culturals), tot i no ser determinants, continuen estant presents en la base de la desigualtat pel que fa a la freqüència de lectura i a la manera d'accedir als textos. Mayoral (1999) situa les desigualtats en una societat que es caracteritza precisament per les possibilitats d'accedir als productes culturals:

“L'accés majoritari al consum no suposa, en cap cas, una pràctica de caràcter igualitari, sinó que les diferents disposicions culturals i econòmiques defineixen diferències importants en aquest accés, tant en qualitat com en quantitat. Aquestes diferències permeten la consolidació d'estils de vida diferents i distintius que constitueixen la base de les noves desigualtats socials”.

Hi ha una interacció i una relació cíclica entre el context socioeconòmic i sociocultural familiar dels joves, la quantitat de textos que llegeixen i els resultats en competències lectores mostrats pels estudis internacionals com les proves PISA 2000. Així, de la mateixa manera que el nivell socioeconòmic familiar es relaciona amb els resultats en competències de lectura en les proves internacionals (PAJARES, 2005, referint-se a l'estudi PISA), aquest factor també es relaciona amb la quantitat de lectura. Tot i això, en els resultats de l'estudi PISA, la variable sociocultural marca més les diferències pel que fa als resultats en competència lectora que la socioeconòmica.

L'enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya de l'any 2001 mostra com no hi ha massa diferències d'hàbits lectors segons el factor econòmic:

Percentatge de lectors de llibres en els darrers 12 mesos. 2001
Relació amb activitat econòmica. Població major de 15 anys

	Lectors habituals	Lectors esporàdics
Ocupat	40%	60%
Desocupat	39%	61%

[Adaptació del quadre de l'enquesta de pràctiques culturals de Catalunya: 45]

No obstant això, molts estudis mostren que la variable socioeconòmica continua funcionant com a barrera entre lectors i no lectors.

Clark i Foster (2005), en un estudi realitzat el 2005 al Regne Unit pel National Literacy Trust amb una mostra de nens de Primària i de Secundària, es basen en l'indicador econòmic familiar (una subvenció per a menjador escolar, *free school meals*, FSM) per distingir dues grans categories socials. Els resultats mostren la divisió social atenent a les dades quantitatives de lectura, sobretot pel que fa als que no llegeixen mai o gairebé mai, els quals es troben concentrats majoritàriament en les famílies de nivell socioeconòmic més baix:

Llegeixen fora de l'escola

	Mai o gairebé mai	Cada dia o gairebé
Nivell econòmic familiar baix	22%	31%
Nivell econòmic familiar alt	15%	39%

[Adaptació de: Clark i Foster, 2005]

En el mateix sentit es pronuncien Hall i Coles (1999) a partir dels resultats sobre les preferències lectores de 8.000 joves de 10, 12 i 14 anys del Regne Unit. Així, com es pot comprovar en el quadre següent, la lectura dels joves va disminuint a mesura que baixem en l'escala social:

Nombre de llibres llegits durant el mes anterior a l'estudi, segons grup socioeconòmic:

Grup alt	Grup baix
2,92	2,40

[Adaptació del quadre de Hall i Coles, 1999: 92]

La quantitat de famílies amb rendes baixes es relaciona, doncs, amb la poca quantitat de lectors. I aquest és un dels motius que diferencia el nombre de lectors i de lectura entre diferents punts geogràfics.

Pel que fa a la variable sociocultural, mesurada amb altres paràmetres, i que sembla encara més rellevant que la socioeconòmica, en l'estudi a nivell estatal del CIDE (2003), el percentatge de joves de 15 i 16 anys amb un hàbit lector elevat augmenta progressivament a mesura que s'eleva el nombre de llibres de la llar: des del 6,25% en les famílies on no hi ha cap llibre fins a un 47,68% en les que hi ha més de 500 llibres.

Distribució dels adolescents segons el nombre de llibres de la biblioteca familiar (CIDE, 2003)

Cap llibre	Entre 1-20	Entre 21-100	Entre 101-500	Més de 500
1% / 6% hàbit alt	12% / 18% hàbit alt	39% / 27% hàbit alt	33% / 39% hàbit alt	16% / 48% hàbit alt

Presència de llibres en la família en relació als perfils lectors

Quantitat de llibres familiars	No lectors	Lectors forts
Cap llibre	1,2	0
Molt pocs	9,5	1,2
Alguns	20,3	6,3
Bastants	42,5	17,7
Molts	26,3	74,6

Grupo Lazarillo, 2004: 31

Si relacionem la presència de llibres, variable que molts estudis prenen com a referència per assenyalar el nivell sociocultural, i els perfils de lectors, s'observa que un context poblat de llibres promou la lectura freqüent.

Com afirma Nicole Robine (2000): *“les enquestes efectuades amb els estudiants entre els anys 1960 i 1990 insistien sobre el capital cultural familiar com a factor d'èxit i com a motor de la lectura de llibres. I això continua sent exacte; la democratització escolar no sembla pas haver atenuat les diferències socials de la lectura”*.

Per tant, l'escola ha de buscar maneres de complementar l'assistència a les aules de tota la població, que per si sola té uns efectes limitats, amb la voluntat d'incloure entre els seus objectius la compensació de les desigualtats socials a través de concrecions programàtiques.

La quantitat de textos que es llegeixen és tan sols una de les cares de la moneda. Mesurar la distància entre contextos socials diferents només segons aquest paràmetre simplifica la realitat i n'ofereix una imatge distorsionada. Lahire (2004) ha centrat les seves investigacions en les maneres d'apropiar-se dels textos que tenen les classes populars¹⁴ i argumenta:

Es un error considerar que un lector obrero, que lee menos de cinco libros por año, vive “en versión limitada” o “con menor intensidad” la misma experiencia que el lector universitario que lee más de 25 por año. En ambos casos no hay solo una diferencia en la cantidad de libros leídos, sino también en los géneros y,

¹⁴ Per ampliar aquest tema: LAHIRE, B. (1995). “Lectures populaires: les modes populaires d'appropriation des textes » *Revue française de pédagogie*, núm. 104 : 17-26.

fundamentalmente, en el tipo de experiencias vividas con los libros. [...] Así, las mismas obras son objeto de diferentes usos e inversiones sociales, a veces de carácter opuesto o contradictorio.

Que la quantitat de lectures augmenti en les categories socials que tenen més capital cultural es un fenomen natural si es té en compte que l'escola continua sent la matriu fonamental de la socialització respecte al llibre (Lahire, 2004); així, els anys d'escolarització contribuirien a augmentar el nombre de lectors i la freqüència de lectura, però l'escolarització obligatòria només garanteix un tipus d'experiència amb els textos, com es constata a l'estudi de Baudelot, Cartier, Detrez (1999): durant el període d'escolaritat obligatòria les pràctiques lectores dels adolescents s'assemblen a la pràctica lectora popular en el que els autors qualifiquen de "lectura ordinària", un tipus d'apropiació dels textos molt lligada a l'experiència i molt poc distanciada, perquè tant els lectors joves que no han abandonat l'escolarització obligatòria com els sectors populars *encara* no han estat "exposats a la inculcació d'una escolaritat literària clàssica com la que es proposa als que cursen batxillerat".

2.1.4 El rendiment acadèmic i els hàbits lectors

Les enquestes són contradictòries en aquest sentit. Per una banda, sembla que no hi ha una relació determinista entre ser lector i tenir bons resultats acadèmics; però per una altra banda, moltes dades mostren que la lectura de textos extensos es correlaciona positivament amb els resultats en proves específiques sobre competències lectores.

Aquesta dada queda confirmada per altres investigacions. Comparant els resultats acadèmics de la matèria de Llengua i literatura amb els perfils lectors, s'estableix:

Resultats acadèmics	No lectors	Empedernits
Insuficient	43,71%	26,58%
Excel·lent	2,99%	18,99%

Adaptació de la taula inclosa a: Grupo Lazarillo, 2004: 40; mostra d'entre 14 i 18 anys

D'altra banda, altres estudis matisen que els resultats acadèmics no són una variable tan determinista com altres factors en l'escolaritat obligatòria, contràriament al Batxillerat, on els resultats escolars passen al primer pla.

Es pot llegir i no reeixir a l'escola i es pot reeixir i no ser lector (De Singly, 1989). En tot cas, les habilitats lectores afecten a les categories de textos llegits però no pas a la intensitat o freqüència lectora (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999).

2.2 Preferències, gustos... textos llegits

Quan parlàvem de la quantitat de llibres que llegeixen els adolescents, hem assenyalat que els que llegeixen més textos també assoleixen els nivells més elevats en les proves de competència lectora. Però no només la quantitat de lectura afecta aquests resultats, sinó també la tipologia i la varietat del material que es llegeix: els resultats de les proves de competències lectores PISA, per exemple, mostren clarament la relació entre el bon rendiment i la lectura de textos diversos, especialment llibres llargs i literaris. Entre el perfil de lectors que llegeixen poc i els textos són breus, com revistes i còmics, i el perfil que inclou els joves que combinen la lectura de llibres extensos juntament amb altres tipologies de textos hi ha una diferència de 71 punts a favor d'aquests últims en els resultats de la prova de lectura (Kirsch i altres, 2001), els quals se situen molt per sobre de la mitjana de la OCDE.

En aquest capítol ens ocuparem de sintetitzar i categoritzar la informació referent a les preferències lectores, els gustos literaris i els textos que llegeixen els adolescents. Els resultats reflecteixen diverses tendències que dibuixen perfils lectors determinats: en primer lloc, s'observa una convivència entre un percentatge de lectors que llegeixen textos molt diversos i un altre sector de lectors que s'agrupen al voltant dels mateixos textos. En segon lloc, el sexe, l'edat i el nivell sociocultural familiar continuen marcant diferències, de la mateixa manera que passava amb la distribució dels adolescents segons la quantitat de lectura; finalment, s'observa la tendència, en augment, de la lectura de textos no literaris, especialment de revistes juvenils entre les noies i d'esports entre els nois, la qual cosa afecta la caracterització de les habilitats lectores dels joves actuals, i pot repercutir en la programació de les lectures escolars si aquesta parteix de les experiències prèvies.

2.2.1 Diversificació i homogeneïtat: una aparent contradicció

Les dades que provenen dels estudis sobre hàbits lectors mostren que les lectures dels joves són molt diverses i determinen que aquest fet no permet

que s'estableixin referents comuns compartits; però també mostren una certa coincidència entre lectors que s'aglutinen al voltant de determinats títols o autors. Ambdues constatacions són certes alhora: d'una banda, els joves s'aglutinen al voltant de textos escolars i de textos comercials i mediàtics; d'altra banda, els joves que llegeixen freqüentment amplien aquest patró de lectura i, influenciats per la diversitat de producció del mercat, trien una diversitat de títols i autors considerable.

Així, podríem establir que es produeixen els fenòmens següents; els tres primers agrupen els lectors al voltant de determinats textos, la qual cosa facilita l'existència de referents comuns; el darrer, diversifica els seus referents entre la diversitat textual que ofereix la producció editorial actual:

- a) Globalització: hi ha textos comercials, mediàtics, convertits en best-sellers que arriben a la majoria de lectors de contextos geogràfics diferents, que podríem anomenar els *fenòmens internacionals*. Seria el cas de *El senyor dels anells* (Tolkien), de *Harry Potter* (Rowling), de *Eragon* (Paolini), o de la trilogia de Philip Pullman (*Llums del nord; La daga; El llargavistes d'ambre*), entre altres. La peculiaritat d'aquest fenomen és que arriba tan als *lectors forts* com als *lectors més febles*, molts dels quals només accedeixen a aquests textos i als escolars.
- b) Aglutinació escolar: els textos seleccionats per l'escola aglutinen els lectors per zones geogràfiques determinades. Aquestes lectures presenten perfils diversos segons els criteris de programació de cada país. Enc anvi, també es pot donar el cas, com veurem més endavant en el capítol 3.2.2, que l'escola contribueixi a la diversificació dels lectors quan la línia de programació de les lectures escolars tendeix a un model obert on l'alumnat pot elegir els textos.
- c) Aglutinació localitzada geogràficament: textos comercials, mediàtics o best-sellers localitzats en zones o contextos determinats; per exemple, *Manolito gafotas*, d'Elvira Lindo en el seu moment, que era llegit com a lectura personal per un nombre elevat de lectors. Aquests textos, arriben també a la majoria de lectors, els que llegeixen molt i els que

ho fan amb menys freqüència, amb la particularitat que els lectors febles s'adscriuen o bé a aquests textos o bé als primers, els més internacionalitzats.

- d) Diversitat en la tria: textos diversos que arriben als lectors més freqüents, els quals afegeixen altres textos als que provenen de la globalització, de l'aglutinació escolar i de l'aglutinació geogràfica. Aquesta diversitat prové de l'ampli ventall de possibilitats que ofereix la producció editorial actual.

Aquests fenòmens es detecten tant en recerques comparatives entre països com en enquestes a nois i noies d'un context determinat. Com hem dit, aquests quatre fenòmens produeixen dos efectes diferents: la diversitat de perfils lectors (que, en realitat, esdevé un perfil de lector determinat), d'una banda, i l'aglutinació al voltant de determinats textos (siguin els internacionals, els escolars o els best-sellers locals). Vegem amb detall cadascun d'aquests dos efectes.

2.2.1.1 La diversitat

Un sector determinat dels adolescents, habitualment coincident amb els que llegeixen més textos, selecciona llibres molt diversos que reflecteixen l'ampli ventall de produccions a l'abast del públic lector. Pensant en clau escolar, formativa, aquest perfil de lector necessita suport per aprendre a seleccionar els textos, a distingir productes, i experimentar l'aportació que suposa sentir-se part d'una comunitat de lectors que comparteixen referents comuns.

Com afirmen Hall i Coles (1999), els adolescents "són eclèctics en la seva tria: llegeixen literatura juvenil i d'adults, ficció i no ficció, diversos gèneres, i diversos nivells de complexitat en la tria individual de lectura". Aquest eclecticisme es reflecteix en la quantitat de títols diferents que citen els adolescents en diversos estudis de diferents punts geogràfics:

- Anglaterra (Hall i Coles, 1999): d'una mostra de 8.000 alumnes en sorgeixen 252 títols diferents que són citats per més de deu lectors.
- Cantàbria (Grupo Lazarillo, 2004): una mostra de 1.400 estudiants citen 66 títols diferents citats per més de 15 lectors.
- França (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999): d'una mostra de 1.200 alumnes en sorgeixen 1.504 títols diferents i 734 autors.
- Cerdanyola del Vallès (Manresa, 2004): 116 títols citats per més de cinc lectors en una mostra de 1.000 participants.
- Estudi comparatiu a nivell europeu: el 56% dels joves de Batxillerat de set capitals europees¹⁵ (4.490 estudiants de les edats equivalents a quart d'ESO, primer i segon de Batxillerat) citen un llibre com a referent personal i el 46% citen un autor preferit. De les llistes resultants, però, en sorgeixen 123 títols diferents i 117 noms d'autors citats més d'un cop.

Si s'hi afegeixen els llibres que només són llegits per un sol lector, la diversitat es dispara a un nombre de títols molt difícil de classificar, que els estudis ja no contempen per ser estudiats.

Com constata WILDER (1999): dels títols favorits pels joves enquestats en sorgeix un conjunt de textos força eclèctic. alguns són reacis a llegir; altres prefereixen títols clarament en la categoria juvenil; alguns altres trien llibres escrits per a adults; altres prefereixen els clàssics de l'escola (Twain, Austen i Steinbeck), altres el gènere ficció, altres esperen el pròxim èxit de King o Terry Mc Millan i altres no tenen cap patró en els seus gustos. En definitiva, depèn de cada adolescent.

¹⁵ Enquesta realitzada per iniciativa del Premio Grinzane Cavour (Itàlia), en col·laboració amb la Stiftung Lesen (Alemanya), la Universitat de Salamanca (Espanya), el Centre Nacional del Llibre de Grècia, el centre Nacional de Literatura del Ministeri de Cultura (Luxemburg), l'Institut del Llibre i de les biblioteques (Portugal) i la Direcció del Llibre i de la Lectura del Ministeri de Cultura i de la Comunicació (França). GRINZANE EUROPA 97 (1998). *Les lycéens d'Europe et la lecture. Comportements de lecture de lycéens de cinq capitales d'Europe: Lisbonne, Luxembourg, Madrid, Paris, Rome*. Milan. Premio Grinzane Cavour. Commission des Communautés Européennes. Les dades citades aquí han estat extretes de la síntesi que n'ofereix Hersent (2000). *Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France*

L'augment i la diversitat de materials de l'oferta de literatura infantil i juvenil posada a l'abast dels lectors pot ser un dels motius d'aquest eclecticisme en què es mouen les lectures dels joves.

Les dades de la producció editorial de l'Estat espanyol són clares: El 59,8% dels títols editats l'any 2005 a l'Estat es reparteixen entre textos no universitaris i literatura infantil i juvenil. Un 11,3% dels isbn's inscrits l'any 2004 pertany a la literatura infantil i juvenil. (Dades de la Federación de Gremios de Editores de España).

Tota aquesta diversitat reflecteix una *pèrdua dels referents* com a conseqüència del canvi del model de lector, un lector que presenta un comportament marcadament eclèctic pel que fa a la tria dels materials i textos per llegir. Aquesta desaparició de referents compartits és conseqüència, en part, de l'ampliació de l'oferta del mercat del llibre i, en part, de l'ampliació de l'oferta escolar amb l'entrada de la LIJ a l'escola, que conviu amb els clàssics o la literatura tradicional.

Però també, segons alguns investigadors, la diversificació de les tries reflecteix l'interès pels textos literaris i contribueix al fet que, per als lectors joves actuals, la lectura sigui una pràctica sense creença: *S'ha produït una desacralització de la lectura, com si els adolescents sentissin una profunda indiferència al costat dels discursos d'aquells que sacralitzen la lectura assimilant-la a la literatura*". (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999).

Aquest fenomen distancia els lectors actuals dels d'inici o mitjans de segle XX. S'han diversificat i eixamplat les pràctiques de lectura atenent a l'oferta del mercat, la qual cosa afecta directament les actuacions que la institució escolar ha de dur a terme: el lector jove actual, en plena formació, necessita suport escolar per aprendre a diferenciar productes. Aquesta suport escolar ha d'anar dirigit, sobretot, als lectors més forts, que, a més de llegir els textos més llegits per la majoria d'adolescents, seleccionen altres textos molt

diversos l'oferta editorial a l'abast, per la qual cosa les programacions escolars poden incidir en la formació dels criteris per conceptualitzar, diferenciar i valorar les obres que es llegeixen.

2.2.1.2 L'homogeneïtat

A banda de la diversificació sobre la qual ja hem establert als perfils lectors que afecta, la resta de lectures d'adolescents es poden classificar en tres tipus d'homogeneïtzació quan s'observen amb detall els autors i títols citats, quan les enquestes ho permeten: en primer lloc, els lectors s'agrupen segons les lectures escolars que responen a la tradició literària de cada país; en segon lloc, els lectors de contextos geogràfics diferents coincideixen en la tria de textos no legitimats escolarment però que inicien i posen en contacte els joves amb la lectura: són textos com *El senyor dels anells*, que traspassen fronteres i que s'internacionalitzen. En tercer lloc, els textos mediàtics o comercials d'una zona determinada també tenen la capacitat d'aglutinar lectors al seu voltant. Per tant, els referents comuns de molts joves estan formats pels títols comercials o més populars i pels *recomanats* per l'escola.

En clau escolar, els perfils lectors que s'adscriuen a aquests paràmentres necessiten aprendre a contextualitzar allò que llegeix i sobretot disposar de més diversitat de lectures al seu abast per contrarestar el seguiment de les modes mediàtiques de cada moment, tendents a seguir els mateixos gèneres.

Diversos exemples mostren l'existència d'aquests diferents nivells de referents compartits:

Entre els llibres més citats pels joves de cinc capitals europees (París, Luxemburg, Roma, Milà i Lisboa), s'hi constata la presència de textos escolars molt contextualitzats, d'una banda, i de textos mediàtics globalitzadors que traspassen fronteres; els textos i autors més citats reflecteixen aquesta classificació: *Romeu i Julieta*, de Shakespeare, (1,2%); *El senyor dels anells*, de Tolkien, (1,1%); *Os Lusíadas*, de Camões, (0,9%); *L'Alquimista*, de Coelho,

(0,8%), i *Els miserables*, d'Hugo, (0,7%). Pel que fa als autors, Stephen King (2,1%), Shakespeare (1,9%), Tolkien (1,2%), Coelho (1,1%), A. Christie i Jostein Gaarder (0,8%)¹⁶.

En les dades d'un estudi dut a terme a Cantàbria (Grupo Lazarillo, 2004): *El senyor dels anells* ocupa el 3,8% del total de llibres més citats (ocupa el segon lloc); *El Lazarillo de Tormes* representa el 2,9% (ocupa el quart lloc) i *Manolito gafotas*, l'1,8% (ocupa el cinquè lloc). El primer, coincident amb la majoria de joves d'altres contextos; el segon, un llibre clarament escolar; el tercer, un dels best-sellers juvenils espanyols.

Els joves del nostre país no s'escapen del fenomen globalitzador en les lectures: el llibre de Tolkien és el segon títol més citat (268 cites) com a preferit en l'enquesta realitzada entre 1.400 estudiants d'ESO de Cantàbria, darrere de *Harry Potter* (326 cites). De la mateixa manera, l'últim baròmetre d'hàbits de lectura i compra de llibres dut a terme (2006) per la Federació de Gremios de Editores de España situa *El senyor dels anells* (J. R. R. Tolkien) en el segon lloc dels llibres més llegits en la categoria infantil i juvenil, després de *Harry Potter* (J. K. Rowling) i seguit de *Cròniques de Nàrnia* (C. S. Lewis), *Memòries d'Idhun* (Laura Gallego) i *L'illa del tresor* (R. L. Stevenson).

Un altre estudi comparatiu entre diferents països mostra aquesta globalització de la lectura: J. K. Rowling i R. Dahl coincideixen en la tria dels autors favorits pels alumnes de primària i secundària de quatre països europeus (Reynolds, 2005):

- Austràlia: Paul Jennigs; **R. Dahl; J.K. Rowling**
- Dinamarca: **J.K. Rowling**; Svend Age Madsen; Hirsten Holst
- Anglaterra: **R. Dahl, J. K. Rowling**; Jacqueline Wilson (constatar que són els mateixos que a Primària)
- Irlanda: **R. Dahl; j. K. Rowling**; R. L. Stine

¹⁶ Vegeu la nota 14.

Fixem-nos com es produeix una coincidència que traspasa fronteres, d'una banda, i un repartiment segons els autors propis de cada context, que a Irlanda se substitueix per un autor internacional, l'americà Stine, que ha arribat a joves de molts països i que en aquest cas passa per davant dels autors del país.

La lectura globalitzada, que traspasa fronteres, i l'aglutinació per contextos permeten saber què és el que probablement llegeixen en cada moment una gran part dels lectors, perquè hi ha títols que són llegits tan per lectors forts com pels lectors febles o mitjans. Saber-ho pot donar pautes per elaborar dispositius didàctics per captar la motivació dels joves, i per articular maneres de partir de les experiències lectores prèvies. Per exemple, saber que la majoria d'adolescents que hi ha a les aules llegeixen *Harry Potter* o *El Senyor dels anells* ofereix diferents tipus d'informacions: que estan acostumats a llegir textos llargs, que tenen experiència lectora relacionada amb la fantasia i l'aventura o que tenen referents d'elements màgics propis dels contes de fades, entre altres aspectes; en aquest cas, l'escola pot ajudar a contextualitzar i a jerarquitzar el que llegeixen; o bé, si programa textos molt distanciat d'aquests referents ha de saber que haurà de guiar de prop aquestes lectures; aquesta informació també suggereix pautes per programar itineraris de referents relacionats amb les seves lectures habituals: per exemple, un itinerari de lectures basat en els motius del gènere fantàstic: fades, bruixes, mags, elfs, etc.

A mesura que anem pujant en l'edat dels adolescents, hi ha més presència de textos escolars entre les seves preferències. Els joves francesos d'entre 14 i 17 anys trien com a preferits: *Mai sense la meva filla* (Mahmoody), *Germinal* (Zola), *Deu negrets* (Christie), *La glòria del meu pare* (Pagnol), *El gran Meaulnes* (Alain-Fournier), *L'Horlà* (Maupassant), *Vipère au poing* (Bazin), *Un sac de billes* (Joffo), *Ullal blanc* (London), *Homes i ratolins* (Steinbeck).

Però, com hem dit, cada tradició escolar proporciona referents diferents. Els alumnes d'entre 12 i 16 anys d'instituts catalans citen els següents textos com els més llegits (any 2000):

Títol	Cognom autor	Nom autor	cites
<i>Manolito Gafotas</i>	LINDO	ELVIRA	61
<i>Mecanoscrit del segon origen</i>	DE PEDROLO	MANUEL	38
<i>Matilda</i>	DAHL	ROALD	35
<i>Hem nedat a l'estany amb lluna plena</i>	ESPLUGAFREDA	RAIMON	28
<i>Esquelet de la balena, l'</i>	CIRICI	DAVID	22
<i>Pobre Manolito</i>	LINDO	ELVIRA	21
<i>Cul de sac</i>	LIENAS	GEMMA	20
<i>Señor del cero, el</i>	MOLINA	MARIA ISABEL	18
<i>Joc Brut</i>	DE PEDROLO	MANUEL	18
<i>Allà on sigui el meu cor</i>	SIERRA I FABRA	JORDI	17

Font: Manresa, 2004

D'aquests textos, deixant de banda els dos títols de la sèrie d'Elvira Lindo i el de Sierra i Fabra, la resta són llibres programats pels Departaments de Llengua dels instituts catalans; aquest corpus de lectures, que no introdueix cap exemple de lectura per a adults i pocs textos publicats abans dels vuitanta, contrasta amb el que citen els alumnes francesos que acabem de comentar.

Sobre l'efecte aglutinador dels fenòmens literaris de determinades zones geogràfiques, són útils els baròmetres de préstecs de les Biblioteques públiques. Els llibres juvenils més prestats de l'any 2006 de les biblioteques de la Diputació:

1. ROWLING J. K. *Harry Potter i el misteri del Príncep*
2. ÁBALOS, Rafael. *Grimpow: el camino invisible*
3. ROWLING J. K. *Harry Potter i l'orde del Fènix*
4. ALLENDE, Isabel. *El Bosque de los pigmeos*
5. ALLENDE, Isabel. *El Reino del Dragón de Oro*
6. SAGE, Angie. *Septimus*
7. GALLEGO GARCÍA, Laura. *Triada*
8. GALLEGO GARCÍA, Laura. *La Resistència*
9. CARRANZA, Maite. *El Clan de la loba*
10. ALLENDE, Isabel. *La Ciudad de las bestias*

Aquestes llistes esdevenen un bon baròmetre per *veure* els gustos personals més genuïns i apartats de les lectures escolars. A banda dels títols que traspassen fronteres, com *Harry Potter*, s'hi detecta l'èxit de l'autora valenciana Laura Gallego, els textos de la qual se situen en el gènere fantàstic, en consonància amb l'auge internacional del gènere, i d'Isabel Allende i la seva trilogia d'aventures iniciada amb *La ciudad de las bestias*.

Els mecanismes actuals que proporcionen referents compartits als lectors joves són, doncs, les lectures escolars, els textos internacionals, i els èxits locals que arriben a molts lectors.

Els best-sellers i textos comercials tenen el poder d'arribar a un sector molt ampli de lectors. Aquests textos no només traspassen fronteres geogràfiques sinó que també traspassen fronteres entre diferents perfils lectors.

Percentatge de lectors que citen cada text:

Llibre	No lectors	Esporàdics	Mitjans	Habituals	Empedernits
<i>Harry Potter</i>	1,8	3,1	4,6	6,7	12,9
<i>El senyor dels anells</i>	2,4	2,7	3,9	5,7	6,5
<i>Manolito gafotas</i>	2,2	2	1,9	1,1	2
<i>Camps de maduixes</i>	0,7	0,9	0,9	0,9	1,5

Font: Grupo Lazarillo, 2004

Per tant, sabem que els fenòmens literaris internacionals són llegits per tots els perfils lectors, i els fenòmens localitzats geogràficament també ho són, encara que arriben a menys lectors que els anteriors.

La correspondència que s'estableix entre els fenòmens aglutinadors i els de dispersió i els diferents perfils lectors podria esquematitzar-se de la manera següent:

Lectors febles	Lectors mitjans	Lectors forts
Llegeixen només la lectura escolar.	Llegeixen lectura escolar i els textos comercials del moment (ja siguin internacionals o locals).	Llegeixen lectura escolar, textos comercials globalitzats, textos comercials d'una zona determinada i un nombre considerable de lectures pròpies, sovint de la mateixa tipologia (sèries, mateix gènere...)
Llegeixen lectura escolar i algun text comercial.		Llegeixen lectura escolar, textos comercials globalitzats, textos comercials d'una zona determinada i un nombre considerable de lectures pròpies que poden ser molt diverses.

D'alguna manera, de la diversificació i homogeneïtat se'n desprenen algunes conseqüències remarcables que tenen implicacions per a la programació escolar:

- Els lectors febles tenen com a únics referents els textos escolars i els mediàtics més globals. En aquest cas, les lectures escolars esdevenen feixugues perquè no tenen altres referents, i perquè la lectura esdevé únicament una activitat acadèmica. En aquest sentit, necessiten sentir-se pertanyents a una comunitat de lectors amb la qual compartir.

- Els lectors més freqüents poden llegir textos molt poc diversos si es guien per l'auge dels gèneres més populars, per la qual cosa necessiten diversificar les seves lectures.

2.2.2 Textos literaris: gèneres, títols, autors

Allò que agrada llegir als nois depèn de la seva experiència lectora prèvia, condicionada per la producció editorial del moment, dels best-sellers, modes mediàtiques, i de les pràctiques lectores amb què han estat familiaritzats a l'escola, un dels contextos per excel·lència de contacte amb l'escrit.

Les enquestes sobre els hàbits lectors del context espanyol tendeixen a sondejar els gustos establint una bateria de gèneres d'entre els quals l'enquestat ha de triar. Si els lectors no tenen prou coneixements o prou experiència lectora per distingir entre diferents gèneres els és difícil concretar en les demandes plantejades per les enquestes i tendeixen a seleccionar *només* segons la seva experiència, o segons els límits que marca el disseny de l'enquesta. D'altra banda, les classificacions pateixen les contradiccions de la dificultat d'establir límits entre els gèneres literaris narratius. Hi ha un altre tipus d'enquestes que es basen en els títols llegits en un període de temps determinat. En aquest cas, els resultats aporten informacions molt diferents.

Per això, és important tenir en compte la metodologia triada pels estudis. Si les enquestes es basen en l'autopercepció del lector; si ha de respondre a una bateria de propostes de l'enquestador (aventura, amor, etc.); si ha de citar títols o autors concrets i aquests es classifiquen posteriorment. Cada una de les possibilitats ofereix resultats que tenen un valor diferent. Els resultats d'aquestes diferents maneres d'aproximar-se als gustos i preferències són difícilment comparables, tot i que es poden superposar per extreure conclusions enriquides des de diferents perspectives.

Per exemplificar aquestes confusions provocades en part pel disseny de l'enquesta i en part per la desconeixença dels lectors, ens serveix el cas d'una enquesta feta el 1997 en un institut de secundària de l'Estat d'Arizona, als EUA, on, en comparar els resultats amb enquestes anteriors constaten que el gènere que havia augmentat més en la tria personal dels joves era el misteri; afinant més en l'anàlisi, els investigadors s'adonen que en les categories prefixades en el disseny de l'enquesta no s'hi havia inclòs el gènere "horror", de manera que l'alumnat opta per dues opcions: d'una banda, en la casella de misteri citen autors propis d'aquest gènere (A. Christie, Mary Higgins Clark), autors de thrillers com John Grisham, Dean Koontz, però també novel·listes que conreen l'horror com L. J. Smith, Lois Duncan i Stephen King; altres, opten per afegir a l'apartat "altres gèneres" els autors d'horror. Els lectors de misteri, doncs, sovint citaven títols i autors d'altres gèneres. Així doncs, els resultats elevats del misteri es podien matisar tenint en compte aquest factor. Aquests matisos són possibles perquè l'enquesta combinava la demanda de marcar caselles de gènere, d'una banda, i de citar autors i títols per exemplificar el gènere preferit assenyalat (Hale i Crowe, 2001), de l'altra.

Allò que diuen que els agrada llegir de vegades és diferent del que realment llegeixen, o respon a una subcategoria molt marcada difícil d'encabir en les classificacions predeterminades; per una altra banda, també pot passar que els agradin determinats llibres i no sàpiguen distingir què és allò que llegeixen, perquè no han après a contextualitzar ni a jerarquitzar el que llegeixen. Finalment, molt sovint es produeix un divorci entre allò que diuen que els agrada en general i la seva valoració de títols concrets, afectats per l'experiència lectora que han tingut.

2.2.2.1 La construcció dels gustos: dels gèneres preferits als títols llegits

Els gèneres preferits dels nois i noies adolescents, segons diferents estudis, coincideixen majoritàriament, quan trien entre una bateria establerta en les enquestes. Gairebé tots els joves destaquen les històries **d'aventures** entre

els més triats, tot i que la posició d'aquest gènere varia entre la primera, segona o tercera posició segons la pressió que exerceix darrerament el **misteri** en determinats països. Aquesta variació pot ser deguda a diversos factors: en primer lloc, el disseny de la bateria de respostes de l'enquesta o qüestionari pot fer triar segons el que se'ls proposa; en segon lloc, als factors espacials i temporals: les modes lectores apareixen en diferents llocs i en diferents moments (i això depèn, en part, de les traduccions): per exemple, el fenomen Pullman ha arribat molt més tard aquí que als nois anglesos, o el fenomen Stephen King ha fet més forat als Estats Units o a França que aquí.

Tot i aquestes remarques, el gènere marca la tendència dels gustos, perquè com afirma Hopper (2005), *“trien més segons el gènere que segons l'autor”*:

El gènere més popular de ficció és l'**aventura**, segons els joves anglesos i australians (Hall i Coles, 1999; Manuel i Robinson, 2002). En el cas dels australians, seguida per la **fantasia** i **misteri**, que són aclapadorament els més preferits pels adolescents. Sorpren que un dels menys preferits entre els joves australians sigui el relat **romàntic** (50,6%), fet que contrasta amb les enquestes fetes als nois i noies espanyols i catalans. Als EUA, en canvi, sembla que el gènere que va guanyant posicions en els últims anys és el **misteri** (Hale i Crowe, 2001).

Els adolescents de 15 i 16 anys de l'Estat espanyol coincideixen en quatre dels gèneres més triats com a preferència quan se'ls demana que triïn d'una bateria de respostes, malgrat els problemes metodològics que hi ha per establir comparacions directes perquè la bateria de respostes no es correspon en cap cas. En cada taula estan ordenats de manera descendent. Hem triat els sis gèneres més preferits en cada enquesta. Com es podrà observar en els percentatges, en dos enquestes els joves podien triar més d'un gènere; en la de Cantàbria, se'ls demanava que només en triessin un, el preferit per sobre dels altres.

Els adolescents de 15 anys tot l'Estat, excepte Catalunya, Ceuta i Melilla (2003)

Terror	Aventures	Misteri	Humor	Ciència-ficció	Romàntics
71	66	61	60	47	39

Font: CIDE, 2003

La resta de gèneres queden ordenats de la manera següent: música, viatges i natura, esports i salut, poesia, ciència i tecnologia, biografia i autobiografia, literatura clàssica, història i política.

Els adolescents catalans de 15 i 16 anys (2005)

Aventures	Romàntics	Terror	Fantasia	Còmics i manga	Policíacs
63,8	37,3	35	34	29	26

Font: CCLIJ, 2005

Hi afegim, per ordre: llibres de text, altres, poesia, i contes i rondalles.

Els nois i noies de 14 a 16 anys de Cantàbria (2004)

De protagonistes i temes de la seva edat	Aventures	Romàntics	Misteri i policíac	Terror	Històrics
21,5	12,1	6,8	9	8,6	4

Font: Grupo Lazarillo, 2004

A banda de l'error en el disseny de l'enquesta provocat pel fet que "protagonistes i temes de la seva edat" no s'exclou amb la resta de gèneres proposats, la resta queden repartits en l'ordre següent: ciència-ficció, fantasia, humor, problemes actuals, sexe, jocs de rol, còmics, altres.

Aquests gèneres, suposadament preferits pels adolescents, contrasten amb la llista de títols que trien, segons aquest mateix estudi de Cantàbria. Les obres que els han agradat més són *Harry Potter* i *El senyor dels anells*. Són textos que essencialment formen part del gènere fantàstic, tot i que aquest és triat molt avall en les preferències dels joves.

Si establim una comparació entre el gènere on poden ser inscrits aquests títols i les preferències de gèneres assenyalades pels joves es pot constatar la incoherència entre ambdós tipus de dades; cal tenir en compte que la

interpretació de les dades i la representació que es fan els enquestats d'allò que responen pot no coincidir amb el que suposadament se'ls demana: pot ser que incloguin *Harry Potter* en la categoria "tema i protagonista de la seva edat", tot i que només coincideixi amb el protagonista de la seva edat; o pot ser considerat un llibre d'aventures, de la mateixa manera que *El senyor dels anells*, i no seria un error pensar que són textos que contenen una bona dosi d'aventura, sobretot perquè des de la perspectiva juvenil és l'element que més valoren en una lectura identificativa i molt lligada a l'argument. Una lectura distanciada els permetria situar aquests textos en el gènere fantàstic perquè n'identificarien els motius i característiques essencials que el defineixen.

D'altra banda, quan els lectors valoren un llibre particular, aquesta valoració es pot apartar de les seves preferències formulades en genèric en les enquestes; hem vist que un dels gèneres més ben valorats en les enquestes és l'aventura; en canvi, en un estudi basat en valoració de títols, els que s'inscriuen en l'aventura són valorats molt per sota d'altres gèneres, com a ciència-ficció o la fantasia. D'altra banda, contràriament al que diuen que els agrada a les enquestes, per als joves d'aquest estudi són molt més ben rebuts els clàssics d'aventures, com *Robinson Crusoe*, que els actuals del mateix gènere, potser per la familiaritat de l'obra adquirida a través de la gran pantalla. *Don Quijote de la Mancha*, clàssic d'adults, supera, en la valoració que en fan els lectors, els llibres actuals d'aventures; . Sembla, doncs, que no s'hagi superat el model de clàssic d'aventures pel que fa a la percepció o a les expectatives dels adolescents. Per tant, per perfilar els gustos dels adolescents cal aproximar-se més al lector, analitzar les seves impressions sobre textos concrets (Manresa, 2004)

Aquestes ambigüitats no només mostren els problemes metodològics de les enquestes, la dificultat teòrica de definició dels gèneres, i la necessitat de contrastar les enquestes generals quantitatives amb mirades des d'altres perspectives, sinó també la necessitat de formar el lector adolescent,

traduïda en la conceptualització, classificació i de jerarquitització d'allò que llegeixen.

Estipular els elements que configuren els gustos dels adolescents permet tenir una primera informació de base a tenir en compte per programar les lectures a l'escola. Així, els gustos literaris adolescents estan marcats per un camí socialment construït, d'una banda, i per elements predeterminants com el sexe, l'origen social i el rendiment acadèmic.

El camí socialment construït mostra com els gustos esdevenen dirigits per diferents instàncies:

1. Els gustos construïts per la producció editorial que, quan és ben rebuda, es reitera.
2. Els gustos motivats per la producció audiovisual.
3. Els gustos escolarment construïts.

1. Els gustos construïts per la producció editorial. Si durant la dècada dels noranta, almenys en el nostre context, l'anomenada psicoliteratura o el realisme van marcar la pauta editorial, mediàtica i de les preferències, sembla que ara els joves, adaptant-se a les propostes del mercat, es distancien d'aquest patró de comportament lector i, seguint la tendència de la literatura més popular actual, aprofiten per evadir-se a través de les noves propostes de fantasia.

Harry Potter i *El senyor dels anells* són els títols que més agraden als joves d'entre 12 i 16 anys enquestats durant el 2003 (Grupo Lazarillo, 2004. Cantàbria). D'altra banda, ja hem vist la llista dels llibres que tenen més èxit en les biblioteques públiques de la Diputació: Isabel Allende, Laura Gallego i Maite Carranza, que se situen en la fantasia-aventura.

Així, l'auge de determinats gèneres comercials marca la pauta dels gustos i fa construir comunitats de lectors que s'agrupen al voltant de lectures que traspassen fronteres: és el cas de l'èxit de la fantasia èpica, per exemple, sobre la qual s'han obert múltiples fòrums en la xarxa on els lectors comparteixen opinió i valoracions sobre el que han llegit.

El mercat marca les pautes no només de gènere sinó d'altres característiques dels textos: fins fa pocs anys, cap professor o familiar de nens i nenes de 11 o 12 anys no s'hauria atrevit a oferir als seus alumnes o fills llibres de 400 o 500 pàgines. Ara, després del fenomen *Harry Potter* ressegueixen altres textos amb aquestes característiques (la trilogia de Philip Pullman es va publicar en anglès abans que els llibres de Rowling, però no va ser ben rebuda fins que els lectors no van haver trencat la barrera de l'extensió amb *Harry Potter*) i proliferen llibres que sobrepassen els límits de llargada que fins ara semblaven establerts per als lectors joves. Aquest fet trenca les idees preconcebudes sobre el que és possible que agradi als adolescents.

A més a més dels gustos marcats pel mercat, una altra de les tendències que es donen en les pràctiques lectores juvenils és la passió per les sèries (Hall i Coles, 1999; Reynolds, 2005; Hopper, 2005; Manresa, 2004), les quals aporten una càrrega de familiaritat que contribueix a oferir seguretat al lector. I la proliferació de les trilogies literàries com les de Laura Gallego, Maite Carranza o Isabel Allende respon a la bona resposta dels lectors joves.

S'exemplifica aquest fenomen en la llista dels autors més llegits com a lectura personal per una mostra de nois i noies d'entre 12 i 16 anys, protagonitzada clarament pels escriptors de sèries: E. Lindo, R. L. Stine, T. Brezina, J. K. Rowling, S. King, Tolkien, Yoshizumi (Manresa, 2004).

Els efectes de les sèries per al lector adolescent en formació tenen a veure amb diversos elements: d'una banda, com afirma Lluç (2007), els lectors tornen a experimentar els mateixos plaers que quan han llegit el primer llibre

de la sèrie; d'altra banda, com que són productes gairebé idèntics, els lectors ja en posseeixen els referents i poden sentir ampliada la seva competència lectora; i, finalment, com que és un fenomen compartit, poden sentir que pertanyen a una comunitat de lectors.

2. Els gustos motivats per la producció audiovisual. Els textos relacionats amb productes audiovisuals se situen al capdavant de les llistes d'èxits.

Hall i coles (1999) constaten que un de cada set llibres llegits per joves d'entre 10 i 14 anys durant el mes anterior a la recerca tenen un obvi lligam amb els productes audiovisuals, entre els quals s'hi troben clàssics juvenils [*El Hobbit*, *El Senyor dels Anells*, *Mujercitas*, *Oliver Twist*, *Heidi*, *L'illa tresor*, *Peter Pan*]. La popularitat dels textos clàssics està sovint lligada a les pel·lícules i adaptacions televisives.

Durant els últims anys, està proliferant el fet d'embolcallar els textos literaris amb tota mena de productes que giren al seu voltant i que s'hi relacionen: pel·lícules, videojocs, música, etc.

“pueden volver a repetir el placer experimentado durante la lectura de un libro viendo la película que lo adapta o los dibujos animados que lo continúan hasta el infinito del consumo, es decir, hasta que sea rentable para el productor” (Lluch, 2007).

Lluch (2007) assenyala algunes estratègies que ajuden a crear addicció: els relats es transformen en marca; la proliferació de clons d'un mateix producte; la comunitat de lectors a través dels fòrums d'internet; i les estratègies de venda que s'apropen més a les estrenes cinematogràfiques que a les presentacions de llibres.

3. Els gustos escolars construïts. Les experiències escolars amb els textos poden fer modificar els gustos i preferències dels joves: Margallo (2005)¹⁷, en la seva tesi doctoral sobre projectes de treball literaris amb alumnat de quart d'ESO va constatar com quan havien acabat la seqüència didàctica en la qual es proposava als alumnes que escrivissin una novel·la de cavalleries -i per fer-ho llegien nombrosos textos del gènere- els alumnes consideraven que el que més els havia agradat del crèdit era haver llegit una novel·la de cavalleries completa i haver descobert el gènere. Apropar el lector a un determinat tipus de text -no precisament susceptible de ser una preferència lectora juvenil- i guiar-lo per aprendre a comprendre'l fa que els gustos s'ampliïn. Així, els gustos també es poden modelar, ampliar i educar des de l'escola a través de metodologies adequades que ajudin l'alumnat a comprendre els textos.

D'altra banda, en les llistes dels textos preferits apareixen sovint, al costat dels textos més populars, alguns llibres escolars que passen a formar part, així, dels gustos i referents dels adolescents; aquest fet es constata en aquest rànquing de preferències de joves d'entre 12 i 16 anys: *Harry Potter* (Rowling), *El senyor dels anells* (Tolkien), *Els marginats* (Hinton), *El Lazarillo de Tormes* i *Manolito gafotas* (Lindo). (Grupo Lazarillo, 2004).

Finalment, un tercer exemple dels gustos escolars construïts s'extreu a través de la valoració que fan els joves d'alguns títols llegits: *La celestina*, text marcadament escolar, va ser valorat pels adolescents participants en un estudi que relacionava els hàbits lectors amb la lectura escolar molt més positivament que altres textos amb característiques menys escolars, com per exemple *El señor del cero*, de M. I. Molina (Manresa, 2004).

¹⁷ MARGALLO, A. M. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Tesi doctoral dirigida per Teresa Colomer. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.

La incidència dels altres elements que guien la configuració dels gustos -sexe, origen social i rendiment acadèmic- mostren que, quan no existeixen els consells i models familiars, l'escola no és prou forta per imposar a tots les mateixes experiències literàries.

“De fet, la diversitat dels perfils testimonia l'existència d'un sistema de gustos que es construeix, igual que en el cas de les revistes, sobre la base de la socialització primària (sexe i origen social), però també de les inflexions que provoca a aquests gustos la posició que s'ocupa en el sistema escolar” (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999: 119).

Dels estudis que relacionen els hàbits lectors amb variables escolars, se n'extreuen resultats interessants: Baudelot, Cartier i Detrez (1999) expliquen com els joves que presenten retard escolar (han repetit algun curs) llegeixen més sovint literatura juvenil que els estudiants que segueixen el ritme escolar (*El lleó*, de J. Kessel, *L'amic retrobat*, d'Ulman, són alguns dels exemples que cita l'alumnat francès).

*“La desaparició més precoç d'aquests textos de l'horitzó dels alumnes que no presenten retard escolar suggereix l'existència d'un itinerari de formació del lector on les etapes es farien segons ritmes paral·lels a la progressió escolar. No es pot accedir a *Germinal* sinó després d'haver llegit *L'amic retrobat*”.*

Però aquest patró no se segueix en el cas d'adolescents de classes socials diferents, encara que no s'endarrereixin en el ritme escolar:

*“la majoria dels textos que encapçalen la llista dels fills d'obrers que segueixen el ritme escolar, com *L'illa del tresor*, són relegats al final de les llistes dels fills d'intel·lectuals que també segueixen les exigències escolars. I a la inversa, els fills d'intel·lectuals que presenten retards escolars tendeixen a alinear els seus perfils de lectura amb els dels fills*

d'obers en retard o a l'hora: tant pel nombre de llibres llegits com pel gènere dels textos citats: menys clàssics, més literatura juvenil i més textos testimoni (Mai sense la meva filla, de Mahmoody, per exemple)''

Al final de l'escolarització obligatòria, la diferència entre alumnes de mitjans socials diferents és molt clara: la lectura de les filles d'intel·lectuals presenta un perfil marcadament escolar (les grans novel·les estrangeres, els grans relats del XIX com Zola, Maupassant, Balzac, Flaubert, Stendhal, o de l'Edat Mitjana, com *Tristany i Isolda*; novel·les policíiques clàssiques, com *El gos dels Baskerville*, i només un títol pertanyent a la novel·la-testimoni: *El diari d'Anna Frank*). En canvi, a nivell escolar igual, els llibres citats per les filles d'obers pertanyen a la *novel·la testimoni* (Mahmoody *No sense la meva filla*, per exemple) o a la literatura juvenil, juntament amb els best-sellers francesos i estrangers (*Love Story*, entre altres). Cap fill d'obrer no ha llegit Tolkien o Conan Doyle; cap fill d'intel·lectuals no ha llegit Betty Mahmoody.

Hall i Coles (1999) evidencien la influència de l'entorn socioeconòmic en les preferències lectores i llibres llegits pels adolescents: segons autors, la popularitat d'Enid Blyton creix a mesura que baixem en l'escala social, Dahl és més llegit en els nivells mitjans-baixos, S. King és popular entre tots els grups de l'escala social (és més citat per nois que noies); per gèneres, podem destacar que l'aventura creix a mesura que baixem en l'escala social, i, sorprenentment, que l'horror és més llegit en el grup més afavorit socioeconòmicament; així, en el grup més elevat hi ha força equilibri entre l'aventura i l'horror; en canvi, a mesura que baixem, creix la diferència entre ambdós a favor de l'aventura. En els grups més alts, les novel·les d'amor són més llegides que la ciència-ficció; en canvi, en els grups baixos, ambdós gèneres són llegits per la mateixa proporció de joves.

Si *llegim* tots els resultats que hem anat oferint en clau escolar, s'evidencia que la institució escolar, més que imitar preferències hauria de **compensar diferències**. Per tant, saber **què llegeixen**, i tenir informació sobre els

patrons de comportament és una informació clau per al professorat que ha de programar les lectures.

Així, els patrons de comportament general segons les preferències de lectura de ficció que hem vist fins aquí serien els següents:

- Seguiment dels textos de popularitat social.
- Seguiment d'un autor o sèrie determinada: són textos que aporten càrrega de familiaritat, que ajuda a llegir perquè el lector ja en coneix les característiques principals i posseeixen els referents.
- Seguiment de les novetats: molt sovint trien les lectures a partir de publicacions recents.
- Seguiment dels clons audiovisuals: moment de la pel·lícula de Harry Potter dominen les llistes de més llegits (Hopper, 2005). Ara bé, no sabem si llegeixen realment els llibres o si els coneixen per les pel·lícules. Aquests productes aporten referents i són un suport a la lectura del llibre, sobretot per als lectors febles, per una banda (Reynolds 2005); però per una altra, poden substituir la lectura del llibre, com passa sovint amb els productes Disney.
- La passió pel gènere (col·leccionistes de gèneres): com constata Hopper (2005), trien més seguint gèneres que autors determinats: en els darrers temps, el fantàstic i màgic són els més triats, tot i que també té presència en els gustos adolescents el gènere realista. En aquest punt és interessant a nivell escolar una constatació que fa Hopper (2005): entre aquestes tries de gènere s'hi barregen diversos nivells de complexitat: seguint els best-sellers internacionals actuals, Rowling és el menys complex, però Tolkien i Pullman demanen habilitats de comprensió literària més elevades, com per exemple la intertextualitat i interacció complexa amb la narrativa.

2.2.2.2 L'evolució amb l'edat

Les preferències lectores es van adaptant a l'edat i la maduresa lectora dels adolescents, i els resultats de les enquestes ho reflecteixen.

Augmenta la preferència per les novel·les d'amor amb l'edat i baixa l'aventura com a gènere favorit (als 10 anys un 46% i als 16 un 36%) (Bertelsmann, 2003). Aquesta tendència coincideix totalment amb constatacions en altres indrets geogràfics, com per exemple a França, on les enquestes també mostren que “en avançar l'edat, augmenta l'interès per la lectura d'històries d'amor i d'obres policiaques i decreix per les obres de fantasia i de terror, còmics manga i aventures” (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999). O a Anglaterra, on Hall i Coles, en l'enquesta a 8.000 nois i noies de 10, 12 i 14 anys constaten l'augment de l'interès pels llibres romàntics i de relacions personals.

Però aquesta constatació pot estar relacionada amb l'abandó masculí per la lectura, tal com s'ha mostrat en l'apartat anterior i amb la pujada de la freqüència lectora de les noies, perquè, com veurem més endavant, els nois no llegeixen textos romàntics.

En l'estudi més actual dut a terme en l'àmbit català podem observar també aquests desplaçaments de gèneres entre diferents edats:

CCLIJ, 2005: tipus de lectures que més llegeixen (segons el que diuen d'una bateria)

	Aventures	Amor	Polic.	Fantasia	Terror	Contes Rond.	Poesia	Còmics Manga	Altres	Llibres text
6è prim.	82,8	3,3	11,8	48,8	47,3	9,5	9	44,5	12,8	9,8
2n ESO	72,3	27,3	25,3	42,8	45,3	7	9,3	45,3	13,3	12
4t ESO	63,8	37,3	26	34	35,3	6,5	10,8	35,3	22	23,8

Els gèneres que presenten una evolució ascendent són els següents: històries d'amor, policiaques, llibres de text, i lleugerament la poesia. Els que van a la baixa: fantasia, terror, còmics-manga, i aventures.

També evoluciona, amb l'edat, la diversitat de textos que freqüenten: Hall i coles (1999) constaten que els nois de 12 anys llegeixen un ventall de textos més gran que els de 10 anys; els nois i noies de 14 anys encara són més eclèctics que els de 12: llegeixen molta més ficció adulta, potser influenciats pels seus pares o per la prescripció escolar.

De fet, es constata, a partir del contrast entre la lectura que citen i les programacions escolars, que com més augmenta l'edat més citen literatura canònica. D'una banda, perquè es produeix una disminució progressiva de la lectura personal, com ja s'ha assenyalat, i això fa que la lectura escolar esdevingui l'únic referent de lectura literària per citar en les enquestes (Hale i Crowe, 2001; Bushman, 1997; Manresa, 2007; Baudelot, Cartier i Detrez, 1999); d'altra banda, l'augment de la maduresa lectora fa que recuperin títols que l'escola els ha recomanat anys abans (Robine, 2005).

2.2.2.3 Les fronteres entre els sexes

Quan parlàvem de la quantitat de lectura, la frontera entre els sexes es veia d'una manera molt clara: les noies llegeixen més que els nois i hi ha més noies que llegeixen.

Pel que fa als gustos i preferències literàries, aquesta frontera es manté però amb certa tendència a la difuminació provocada per la popularitat social d'alguns textos.

Així, per una banda, sembla que es mantenen els estereotips de gènere: els nois són els únics que llegeixen ciència, tecnologia i salut; les noies, les úniques que llegeixen poesia i llibres romàntics (CIDE, 2003).

El gènere que marca més la frontera entre els dos sexes és el romàntic: en cap cas els nois declaren que els agraden els relats d'amor. Allò que uneix els dos sexes són els textos més comercials, siguin del gènere que siguin.

Tots els estudis confirmen aquesta tendència a la separació de fronteres:

Per exemple, els adolescents anglesos segueixen els paràmetres següents: a les noies els agrada més l'amor, l'aventura, l'horror/ghost, històries d'animals i relats escolars, i lleugerament més la poesia. Un gran percentatge de les lectures dels nois són ciència-ficció i fantasia, relats esportius, relats sobre guerra i històries de l'espai. Sembla que vagi augmentant la influència dels medias i també la diferència d'autors que trien nois i noies. Molts més nois llegeixen còmics i ficció d'humor. El gènere que aglutina els dos sexes sembla que és el detectivesc (Hall i Coles, 2002).

Els adolescents catalans segueixen la tendència pel que fa als relats que tracten l'amor, però divergeixen en el gènere fantàstic, potser com a conseqüència de la diferència temporal entre la recollida d'aquestes dades i l'auge que el gènere ha tingut justament en els últims anys.

CCLIJ, 2005: tipus de lectures que més llegeixen per gènere, 12-16 anys (pàg. 52)

	Avent	Amor	Polic.	Fant.	Terror	Contes Rondalles	Poesia	Còmics Manga	Altres	Llib. text
NOIS	76	7,7	26,3	38,6	46,8	6,7	7	47,9	15,1	16,8
NOIES	69,8	44,2	15,7	45,1	38,4	8,7	12,4	24	16,9	13,5

Així, els nois són més lectors de textos d'aventures, de terror i de còmics-manga; les noies prefereixen l'amor i en segon lloc les aventures i, sorprenentment, en tercer lloc la fantasia, per davant dels nois.

En un altre estudi anglès, les preferències de nois i noies d'11 i 12 anys són les següents (Millard, 1997):

	NOIS
No citen gèneres favorits	35,8%
Aventura i acció	24,6
Comèdia i humor	6%
Ciència-ficció	5,3%
No ficció	4,5%
Clàssics juvenils	3,7%
Fantasia	3,7%
Misteri	3,7%
	NOIES
No citen gèneres favorits	24%
Horror	14%
Aventura	9,1%
Comèdia i humor	7,4%
Temes escolars	6,6%
Ficció adolescent	5,8%
Clàssics juvenils	5,8%
Fantasmes	5%
Contes populars	3,3
Misteri	3,3%

Segons aquestes dades, veiem que els nois dels cursos més baixos de l'escolarització obligatòria es decanten clarament per l'aventura i l'acció, la qual cosa coincideix, posteriorment, amb la tria que fan de programes televisius, segons constata Millard (1997). Quan s'observa els autors que citen ambdós sexes, s'estableix una coincidència en els més populars, com Dahl i Blyton, però es desmarquen en altres aspectes, sobretot perquè els nois llegeixen autors que conreen l'aventura i les noies trien autors més representantius de la ficció adolescent (Jude Blume, Berlie Doherty o Jean Estoril).

Fins aquí, hem mostrat les diferències que s'estableixen entre els nois i les noies; però, com hem anunciat, algunes recerques recents mostren que les fronteres que tradicionalment separen els dos sexes tendeixen a difuminar-se quan la popularitat social d'alguns gèneres no coincideix amb els gustos genuïns, de manera que es produeixen moviments d'aproximació forçats per

la necessitat que tenen els lectors adolescents de pertànyer a una comunitat de lectors.

Les aproximacions es produeixen en dos sentits: d'una banda, les noies freqüenten els gèneres que són tradicionalment més masculins; d'altra banda, els nois augmenten la seva freqüència de lectura motivats per una producció que s'adiu amb els seus gustos.

Són les noies les que, en consonància amb la major freqüència i interès per la lectura, varien més la seva dieta lectora: als EUA, Hale i Crowe (2001) mostren que el misteri augmenta a costa de la davallada de les novel·les romàntiques (a les noies els agraden els llibres que combinen ambdós elements). Si les novel·les d'amor són llegides només pel sexe femení, s'està produint un transvasament en la lectura de les noies: llegeixen més textos de misteri. Els nois i les noies coincideixen, doncs, en la tria dels llibres més populars.

“Potser estan canviant els gustos dels adolescents, o més específicament, els gustos de les noies adolescents, perquè elles eren les responsables de tota la selecció de textos romàntics en els tres estudis anteriors” (Hale i Crowe, 2001)

Els gèneres considerats “masculins” són *visitats* per les noies més assíduament que a la inversa, la qual cosa contribueix al fet que les noies tinguin una dieta lectora més variada i aquest fet s'accentua a mesura que es fan grans, de la mateixa manera que augmenta el seu consum de sèries de llibres que comparteixen entre elles i, per tant, en comparació amb els nois, tenen més textos en comú per poder parlar-ne (Hall i Coles, 1999). Aquest fet va lligat, com corroboren tots els estudis, amb una actitud més positiva cap a la lectura per part de les noies.

D'altra banda, com hem dit, també s'està produint un augment de freqüència lectora dels nois gràcies al fet que aquests títols populars s'acosten als seus

gustos. En aquest sentit, els nois mostren una actitud més passiva: si el mercat produeix allò que els agrada llegeixen més textos literaris i si no és així, en llegeixen menys perquè, com veurem tot seguit, els nois són els que llegeixen més textos no literaris (Millard, 1997).

Però aquesta tendència també varia a través de les dinàmiques socials de lectura. El fet que als nois els agradi més la fantasia, el misteri i el terror i que la producció editorial, el mercat i els productes audiovisuals actuals estiguin monopolitzats per aquest tipus de productes (Pérez Morán, 2007) condueix al fet que progressivament el lector masculí consumeixi més textos literaris del que era habitual, la qual cosa els aproxima a la cultura textual literària que es programa majoritàriament a Secundària.

Hall i Coles (2002) mostren que, en general, el nois llegeixen textos més breus que les noies; aquesta tendència ha estat modificada també pels textos comercials que han arribat al jovent actual, com *Harry Potter* o la trilogia de Pullman.

Molts autors assenyalen no només la necessitat de *saber* què llegeixen els alumnes que hi ha a les aules, sinó també la utilitat de conèixer-ne les característiques literàries bàsiques com una de les vies per fonamentar la programació de les lectures escolars (Hall i Coles, 2002; Manuel i Robinson, 2002). Des del nostre punt de vista, però, aquest aprofundiment en les obres que trien els joves no ha de servir tant per programar imitant-ne els gustos sinó per tenir en compte d'on parteixen i poder establir, així, itineraris on s'hi prenguin sentit aquestes lectures.

Actualment disposem de nombrosos treballs que estudien la ficció popular adolescent: només cal resseguir els articles publicats en revistes especialitzades en els darrers anys, com per exemple la revista *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, en la qual, en els darrers números publicats apareixen sistemàticament articles sobre aquest tipus de ficció adolescent:

sobre *Harry Potter*, sobre *Eragon* i el producte audiovisual paral·lel, sobre Philip Pullman, o sobre les característiques de la ficció comercial juvenil¹⁸.

Si bé molts estudis s'han basat en l'anàlisi dels textos més seleccionats per la crítica (Colomer, 1998; Verdaguer, 2002¹⁹) per establir el progrés lector a partir dels textos (d'alguna manera, és una línia que va del text al lector), existeix una altra línia d'estudis, paral·lela al desenvolupament de la sociologia de la lectura, basats en l'anàlisi sistemàtica de les preferències dels joves formulades en enquestes determinades (línia que es mou des del lector fins al text). Com a exemples, *From Hinton to Hamlet: building bridges between young adult literatura and the classics* (Herz i Gallo, 2005) és un dels llibres paradigmàtics d'aquests tipus de propostes; en aquest cas, s'estableixen relacions entre els textos populars juvenils i els clàssics canònics. D'altra banda, Chance (1999) fa una anàlisi dels elements literaris de les novel·les triades pels joves en la llista sorgida de l'estudi de l'any 1997 de la Internacional Reading Association, amb l'objectiu d'ajudar el professorat a seleccionar.

Així, el contrast entre els elements dels textos populars i de la literatura canònica esdevé un punt de partida imprescindible per a la tasca escolar de formar els lectors actuals. En aquest sentit, Lluch (2007) ha parlat de les característiques generals dels textos comercials que fan que “enganxin” el lector juvenil en comparació amb els textos literaris canònics:

¹⁸ M. Casanueva (2007). “Harry Potter, ¿paradigma de la fantasía infantil?”. CLIJ, núm. 201: 5-15; E. Pérez Morán (2007). “Dragones que se muerden la cola: Eragon, de Stefen Fangmeier”. CLIJ, núm. 202: 44-49; G; V. aldea (2006). “Philip Pullman: el realismo de la fabulación”. CLIJ, núm. 194: 7-22; LLuch (2007). “Jóvenes adictos a la lectura. Estrategias de venta y de escritura”. CLIJ, núm. 200: 26-36.

¹⁹ El treball és una base de dades informatitzada que conté una selecció de 240 títols de novel·les juvenils organitzada a partir de les necessitats i/o preferències de tria dels lectors. Es pot consultar a: <http://www.xtec.cat/formacio> a partir de la referència: Verdaguer, T. *Literatura juvenil a l'abast: base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat*. Llicència d'estudis retribuïda. Departament d'Educació, curs 2001/2002.

Paraliteratura o textos comercials	Literatura canònica
L'estil és secundari i utilitza un llenguatge simple, repetitiu i estandaritzat segons el tipus.	L'estil és suprem: utilitza un llenguatge precís, lògic i metafòric que mostra més que explica.
El discurs s'organitza linealment. Allò fonamental és l'acció, a la qual se subordinen els personatges. Els personatges són esquemàtics i estereotipats.	El discurs està temàticament integrat, els personatges són centrals i adquireixen importància la psicologia i la introspecció.
La història es pensa per adaptar-la a les circumstàncies de l'audiència o al rebufo de l'èxit. S'orienta per crear continuacions, sèries i altres productes.	La història es pensa com a única: una obra mestra. El plagi és un tabú, ja que l'originalitat és l'important. Se centra en el cànon i la tradició canònica.
L'autor importa, ven fins a convertir-se en una marca.	L'obra, sovint, pren vida al marge de l'autor.
Reclama rapidesa per arribar al final, és sobretot, una activitat més afectiva i visceral.	La lectura és una activitat privada que requereix diàleg i lentitud, és més cerebral i intel·lectual.

Lluch, 2007: 28

2.2.3 Altres textos, altres experiències, altres habilitats lectores

Els percentatges de no lectors queden clarament rebaixats si en la quantificació dels hàbits lectors dels nois i noies s'hi inclouen tots els materials de lectura. Algunes enquestes inclouen explícitament la lectura de revistes, diaris i còmics en apartats separats de la quantitat de lectura de llibres. D'altres no, i, en aquest cas, els enquestats no citen aquests materials perquè s'allunyen del que consideren, o la representació que es fan del que la societat considera, "lectura legítima".

Entre aquests textos, s'hi troben majoritàriament textos informatius, diaris, revistes, la lectura a través de la xarxa, bàsicament informativa, i la lectura de còmics, més minoritària davant de les altres.

Per fer-nos-en una idea, el 60% dels adolescents de 15 i 16 anys espanyols llegeixen setmanalment diaris, revistes i còmics, mentre que només el 36% llegeix cada setmana llibres (CIDE, 2003). Ara bé, també és cert que pocs joves llegeixen exclusivament textos de no ficció, tot i que hi tendeixen més els nois (Hall i coles, 1999); Hersent també constata aquesta constant: les noies llegeixen molts més llibres que els nois (52% davant del 26% dels nois); per això, molts autors constaten que els nois estan més distanciat de la cultura lectora escolar, majoritàriament literària, la qual cosa afecta els seus resultats acadèmics.

La constatació d'aquest fet pot ser *llegida* de dues maneres diferents si pensem en les implicacions escolars que pot tenir: d'una banda, per *reforçar* l'argument de l'entrada d'altres textos a les aules, i aquesta és la línia més explorada en la majoria de les recerques que han vinculat els hàbits amb la programació escolar; d'altra banda, i aquesta és la vessant que ens interessa, per *argumentar* la necessitat de tenir en compte aquestes *altres* lectures perquè representen un pòsit d'experiències lectores que pot dificultar o facilitar l'apropament als textos literaris proposats a l'escola. Tenir-ne constància ajuda a veure que la lectura escolar queda molt lluny de les experiències de molts joves que són considerats no lectors i que en realitat llegeixen uns textos que els ofereixen experiències i habilitats diferents de les que es demanen a l'escola.

2.2.3.1 La lectura de revistes juvenils

La lectura de revistes juvenils és un fenomen en auge que cal tenir en compte en analitzar els hàbits lectors juvenils perquè afecta les seves habilitats lectores i maneres de llegir, un aspecte clau per tenir en compte a les aules.

A Anglaterra, establint una comparació entre els joves dels anys 70 i els actuals, Hall i coles (1999) confirmen que, en els últims 25 anys, ha

augmentat notablement el nombre de nois i nois que llegeixen revistes i diaris.

La lectura de llibres i de revistes es combina amb la dels textos literaris més populars. En aquest mateix estudi, s'estableixen percentatges de lectura de llibres i de lectura de revistes:

	1 llibre a l'any	1 revista a l'any	2 llibres o més a l'any	2 revistes o més a l'any
12 anys	32,6	54,4	13,3	32,3
14 anys	31,8	51,1	14,1	39,1

Síntesi de quadre a: Hall i Coles (1999): 57

Com afirmen Hall i Coles (2002), “revistes i diaris són una part important de la dieta lectora dels adolescents”.

De la mateixa manera, en el context francès, la lectura de ficció i de no ficció en els joves entre 15 i 18 anys es distribueix en aquests percentatges: el primer suport de lectura continua sent el llibre de ficció en un 40%, però la lectura de revistes arriba al 35% (Hersent, 2000).

En el context espanyol, el fenomen es constata amb la mateixa força i la lectura de textos literaris corre paral·lela a la lectura de diaris i revistes, gairebé a parts iguals:

Tipus de lectura	Hores setmanals				
	Menys d'1 h.	1-3 h.	3-5 h.	5-7h.	Més de 7 h.
Llibres voluntaris	33,9	32,3	18,2	8,4	6,9
Diaris i revistes	37,6	38,9	13,8	5,1	4,4

Adaptació del quadre inclòs a: Cide, 2003: 74

Segons aquest estudi, les noies llegeixen més temps a la setmana llibres i dediquen significativament menys hores a la lectura de còmics i tebeos. Així, encara que llegeixen amb la mateixa freqüència diaris i revistes, hi dediquen menys hores a la setmana.

Reynolds (2005) confirma que les lectures més triades personalment pels joves d'Anglaterra, Dinamarca, Austràlia i Irlanda són revistes més que llibres

Continuant aquest recorregut per diferents indrets geogràfics, per als joves australians la ficció i les revistes juvenils constitueixen la lectura preferida de molts joves: el 43% prefereixen la ficció i el 36% les revistes. La no-ficció és molt menys popular (4%).

Establint una relació entre l'autoimatge dels joves com a lectors i la lectura de revistes i diaris juvenils, es constata que la majoria (dues terceres parts) dels que es consideren molt pocs lectors tendeixen, en canvi, a llegir diaris i revistes juvenils:

Autoimatge com a lectors	% de categories que regularment llegeixen diaris
Llegeixen molt	87,1%
Llegeixen bastant	87,6%
Llegeixen poc	76,7%
Llegeixen només una mica	66,4%

Resum del quadre de Hall i Coles, 1999: 58

La lectura de revistes no es comporta amb els mateixos paràmetres que la lectura de llibres literaris. En primer lloc, la freqüència de lectura de revistes no disminueix amb l'edat; és a dir, que la lectura de revistes és una lectura sostinguda en totes les edats que nodreix, juntament amb la lectura escolar, les experiències lectores dels joves. En segon lloc, el sexe és el rol principal per a la tria de revistes, i, en aquest sentit, s'escapa del determinisme escolar (Baudelot, Chartier, Detrez, 1999).

La frontera entre nois i noies és molt clara en el cas de les revistes: els nois llegeixen revistes d'esports, d'ordinadors, i de videojocs, mentre que les noies es decanten per moda, el pop, les romàntiques o les revistes sobre la televisió. (Hopper, 2005; Hall i Coles, 1999):

	Nois	Noies
Revista juvenil femenina (moda, consells, etc): <i>Just 17</i>	1,4%	42,5%
Revista juvenil femenina (moda, consells, etc): <i>Big</i>	2,1%	35%
Revista de futbol: <i>Match</i>	18,1	1,5
Revista de futbol: <i>shoot</i>	17%	1,5
Revista sobre música: <i>Smash hits</i>	2,1%	31%
Revista sobre televisió: <i>TV Hits</i>	0,8%	10,8%

Síntesi del quadre de: Hall i Coles, 1999: 60

En general, els que més llegeixen llibres són també els que més accedeixen a altres lectures (diaris i revistes), a Internet i els que gaudeixen de més activitats d'oci (*Estudi sobre els hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya per a l'any 2004*. Gremi d'Editors de Catalunya, 2004).

Als EUA s'està produint un fenomen que possiblement aviat s'estendrà per altres zones geogràfiques; no només es combina la lectura de Tot i que els lectors dels EUA llegeixen majoritàriament llibres de ficció, sembla que augmenta de manera molt ràpida la lectura de textos informatius. La lectura de ficció està baixant d'una manera clara (del 57% l'any 1982 s'ha passat al 48% l'any 2002) (Gambrell, 2005) i l'escola està prioritzant també la lectura informativa perquè, afirma Gambrell, els nens presenten dificultats motivades per la seva familiarització amb els textos narratius durant la seva infantesa (llibres il·lustrats, àlbums i sèries televisives).

La producció editorial reflecteix aquesta tendència dels hàbits de la població: per exemple, en el nostre context, les noves produccions literàries de Raimon Portell, *Una cançó de Cap Verd*²⁰ o *L'ombra de Venècia*, que combinen ficció i informació sobre un determinat recorregut turístic real a manera de guia turística.

²⁰ PORTELL, R. (2006). *Una cançó de Capverd*. Il·lustracions i fotografies de l'autor. Barcelona: La Galera. PORTELL, R. (2006). *L'ombra de Venècia*. Barcelona: La Galera.

Alguns autors, com ja hem dit, defensen la necessitat de tenir en compte aquestes *altres* lectures perquè representen un pòsit d'experiències de lectura que poden dificultar o facilitar l'apropament als textos literaris proposats a l'escola (Hall i Coles, 1999; Manuel i Robinson, 2002). Tenir-ne constància ajuda a veure que la lectura escolar queda molt lluny de les experiències de molts joves que són considerats no lectors.

A Anglaterra, davant les crítiques que el currículum privilegiava la ficció, s'han introduït altres textos en la programació escolar; el currículum anglès, que s'estructura al voltant dels textos, distingeix entre textos literaris, textos d'altres cultures, textos de no ficció, textos informatius; tot i això, la ficció continua sent la més privilegiada a l'escola, més guiada i estudiada (segons un informe, inèdit, de l'especialista Evelyn Arizpe, 2004, citat a Duran i Manresa, en premsa). Per tant, els nois, com a grup, no s'adapten bé a aquests requeriments escolars. Ells llegeixen menys ficció que les noies i més diaris que les noies. Les habilitats lectores que es desenvolupen a partir de la lectura d'aquests materials tendeixen a centrar-se en la memorització de fets (dades) i en la comprensió de figures. La cultura lectora pròpia dels nois se centra en l'anàlisi d'informació. La de les noies és més de ficció i sobretot de sèries de ficció. Per això, les noies tendeixen a adaptar-se millor al currículum perquè l'escola reflecteix les seves *vernacular practices* (Hall i Coles, 2002).

A banda d'introduir els textos que no són de ficció a les aules, que contribueix a augmentar l'autoestima de molts joves, cal analitzar com pot afectar a la lectura literària pel que fa a l'experiència de base dels alumnes de les aules. Però tenir informació de les habilitats lectores, i per això cal conèixer les característiques textuais d'aquests altres materials, que activen aquests altres materials pot ser útil per incloure en la programació escolar textos literaris que s'aproximin a les pràctiques lectores dels joves, com a pont per passar posteriorment a altres experiències literàries que se n'allunyen.

Malgrat que és encara un camí per explorar i que caldrien estudis més aprofundits que contrastessin les característiques d'aquests materials de lectura amb la lectura literària escolar, en general presenten els trets següents:

“La majoria dels lectors comparteixen una dieta de lectura d’informació de vegades bastant densa, amb estadístiques, biografies sobre futbol, jugadors, taules de la lliga, jocs d’ordinador. Les revistes d’esport reflecteixen el llenguatge i l’estil de la TV i tòpics conversacionals que poden ser usats comunament entre els nois. Pel que fa a les revistes que llegeixen majoritàriament les noies, posen l’èmfasi en la història, fragmentada i interrompuda per dades o biografies” (Hall i Coles, 2002).

Una de les estratègies més remarcables de les revistes femenines és la transmissió d’informacions a través del codi visual:

“Al código visual se le confiere carácter universal y parece que no necesita aprendizaje; se enseña a descodificar mensajes escritos pero pocas veces mensajes visuales. Sin embargo, este tipo de lectura, que no requiere esfuerzo intelectual, sí necesita de un buen ejercicio de lectura emocional en el que se ejercitan otras habilidades mentales.” (Figueras, 2007)

En aquest sentit, promouen d’una manera contundent l’empatia amb el lector a través de l’impacte emocional que transmeten les imatges i, per tant, estimulen l’experiència de la identificació deixant de banda la interpretació més distanciada. Segons la mateixa autora, tot i que aparentment sembla que aquestes revistes podrien beneficiar la capacitat d’abstracció i l’habilitat per la lectura, com que el que hi predomina no és el text sinó la imatge, tenen una càrrega emocional que va en detriment de la raó (Figueras, 2007).

La lectura de revistes, doncs, és una d’aquestes lectures que fan massivament els joves i que presenta característiques particulars molt diferents del que

se'ls demana a l'escola amb la lectura de la tipologia de textos literaris que es prescriuen. Textos que no segueixin la linealitat narrativa, com els àlbums complexos, podrien ser una alternativa de programació (vegeu Cecilia Silva-Díaz, 2005; Manresa i Silva-Díaz, 2005; Colomer, Manresa i Silva-Díaz, 2005; Hall i Coles, 2002).

2.2.3.2 Internet i altres suports

La lectura a través de la xarxa i en altres suports és una de les novetats que introdueixen les enquestes dels darrers anys, perquè s'ha fet una realitat molt evident. En la majoria d'enquestes, es tracta des del punt de vista del temps que s'hi dedica per poder-lo contrastar amb el temps dedicat a la lectura de textos.

Si bé és un tòpic sentir que les noves tecnologies han pres protagonisme al material imprès, els estudis que s'han centrat a investigar-ho mostren que ambdues activitats conviuen sense trepitjar-se l'una a l'altra.

El 43% dels nois australians prefereixen la ficció i el 36% les revistes. Sorprenentment, la poesia i internet/multimedia són triats només per un 4%. (Manuel i Robinson, 2002).

En un estudi internacional²¹ es constata que el plaer de navegar per internet no reemplaça altres plaers diferents que procuren la televisió, el cinema o la lectura. Internet ocupa una plaça més entre els diferents mitjans (Barré de Miniac, 2006).

“Internet té una incidència limitada entre les pràctiques culturals dels joves a casa. Així, la lectura per plaer és la pràctica cultural menys

²¹ PIETTE, J.; PONS, C.M.; GIROUX, L. (2001). *Les jeunes et Internet (représentations, utilisation et appropriation)* Ministère de la Culture et des communications, Gouvernement du Québec [versió en línia de la síntesi internacional: www.reseau-crem.qc.ca]. Estudi centrat en França, Bèlgica, Espanya, Itàlia, Portugal i Quebec.

"tocada" a qualsevol edat i sexe: el 14% declaren llegir menys que abans, un 76% igual i un 9% més que abans: els joves semblen voler continuar llegint allò que els agrada" (Barré de Miniac, 2006).

Navegar per internet, segons els joves de 15 i 16 anys espanyols se situa un punt per sobre de llegir entre les activitats preferides durant el temps lliure.

Algunes investigacions han focalitzat el seu interès en l'estudi del lloc que ocupa la lectura en el temps lliure i a establir correlacions entre la lectura i altres activitats. Vílchez, 2003, assenyala els resultats següents:

- L'activitat de lectura es correlaciona significativament amb entrar a Internet, fer esport, jugar a l'ordinador i escoltar música.
- La lectura a través de la xarxa és bàsicament informativa: prefereixen buscar informació a Internet que revisar un llibre de la biblioteca escolar que contingui la mateixa informació.
- L'ús del temps lliure caracteritzat per intercalar activitats de naturalesa cognitiva (llegir) amb activitats que requereixen una coordinació oculo-manual (jugar a l'ordinador). Avalat per recerques que mostren l'experiència exitosa de combinar diferents estils d'aprenentatge.
- La lectura realitzada en el temps lliure està associada amb activitats mediades per l'ús d'aparells electrònics.

Les diferències socials afecten bastant directament el contacte amb internet: les classes més desfavorides, si per una banda tenen menys possibilitats d'accés a la xarxa des de casa, quan en tenen, hi dediquen moltes més hores (estudi de la Fundació Jaume Bofill, 2006). De tota manera, molts estudis no distingeixen entre les diferents activitats que es realitzen en línia: una cosa és xatejar i l'altra és navegar per *llegir* diferents informacions en xarxa.

Totes aquestes lectures i nous formats han originat canvis significatius en les pràctiques lectores que comporten que el lector adolescent actual parteixi d'unes habilitats lectores diferents de les que es demanen per a la lectura de textos literaris: la lectura tradicional és lineal i seqüencial, d'esquerra a dreta i de dalt a baix. (Prado Aragonés, 2004). En canvi, els textos en els textos en pantalla s'activen altres mecanismes de lectura:

"El lector puede acceder de forma aleatoria a las distintas partes y palabras del texto que se expandirán en nuevos textos o se contraerán a voluntad del lector. También los entornos multimedia suponen la superación del texto escrito basado exclusivamente en el código gráfico; así, el hipermedia integra lenguaje escrito, imagen fija y en movimiento, además de sonido. [...] Esto supone una gran capacidad expresiva, con un alto grado de interactividad, que requiere nuevas estrategias de lectura"
(Prado Aragonés, 2004: 52)

2.3 Maneres de llegir

El lector que rellegeix les obres, que té el llibre com a objecte sagrat, que recorda autors i títols és, com en tota la història de la lectura, un lector minoritari. Actualment, però, l'entorn social afavoreix molt poc aquest tipus de lector i, per tant, és molt difícil crear-lo en una societat on no existeix pràcticament el model de la lectura silenciosa i solitària. Observar el model de lector actual i les maneres de llegir dels adolescents és un dels punts clau a tenir en compte per avançar en la formació del lector actual.

2.3.1 El lector actual

Les pràctiques culturals de la gent jove presenten unes característiques que corren paral·leles a les maneres de llegir en l'actualitat. Segons Hersent (2004), hi ha tres tendències culturals essencials lligades a l'edat adolescent que marquen les pràctiques de lectura:

1. *el retroceso absoluto de la cultura consagrada (“legítima”, “humanista”, etc.) así como una cierta forma de anti-intelectualismo pronunciado entre los adolescentes.*
2. *La diversidad creciente del capital de información de los jóvenes titulados (por ejemplo, el predominio de la cultura científica y técnica, predominio reforzado por el acceso cada vez más masivo a las nuevas tecnologías de información y de la comunicación y en particular a Internet) y la valoración del eclecticismo.*
3. *El ascenso de la economía mediática-publicitaria y las nuevas vías de consagración social y cultural.*

El lector adolescent actual, el del segle XXI, es presenta als ulls dels estudiosos amb unes pràctiques de lectura molt diferents de les que els adults lectors coneixen. Per això, es produeix un xoc entre dues cultures, la de les generacions de joves que són a les aules i la de molt professorat que es representa el lector ideal de manera molt diferent del que pot ser el lector actual, sobretot perquè sovint s'estableix la comparació entre el lector i el no lector, sense pensar en altres possibilitats: el lector que llegeix literatura de ciència-ficció, el lector que llegeix còmics, el lector que llegeix revistes d'informàtica, el lector que llegeix biografies d'estrelles del futbol, etc.

Cadascun d'aquests lectors té desenvolupades unes habilitats determinades que afecten la seva relació amb els llibres seleccionats per l'escola. I cadascun d'aquests lectors pot sentir-se allunyat o fins i tot oposat a la cultura literària que li arriba des de les aules.

Donald Gallo (2001), en un article encapçalat per un títol irònic i provocador, "How classics create an aliterate society" [com els clàssics creen una societat *il·letrada*], ho expressa d'una manera gràfica i contundent, adreçant-se al professorat de Secundària:

Vas ser un lector àvid quan eres adolescent? T'encantava La lletra escarlata i Cims borrascosos quan anaves a l'institut? Millor per a tu! Però al mateix temps, aquest fet pot representar-te un problema, perquè pot resultar-te impossible entendre per què molts estudiants del teu institut no senten el mateix sobre els clàssics. Forma part de la natura humana pensar que tothom té experiències similars que nosaltres i que participen de la nostra perspectiva de les coses. Així, com un amant de la literatura clàssica, és lògic que conclouis que es produeix algun error en els alumnes d'avui si ells no comparteixen la teva passió".

De fet, quan pensem en aquells lectors que rellegien els textos, els quals per a ells eren sagrats, i que triaven Baudelaire, Machado, Rodoreda o Carner per llegir, estem discriminant la majoria de la població de cada moment, la que no llegia gens, o bé la que només llegia les novel·les de fulletó, o les sèries de novel·la rosa que comprava cada setmana al quiosc, o la col·lecció de TBOs, o aquell lector de textos sobre geografia, per exemple. Perquè tota la literatura (la més complexa inclosa) mai no ha arribat a tothom. I aquest és el repte actual.

Les pràctiques lectores dels joves d'avui, doncs, *guiades* per l'oferta del mercat, són eclèctiques, perquè la tipologia de textos s'ha multiplicat i perquè cal tenir un criteri molt més agut per distingir la diversitat de productes presentats de manera indiscriminada per les empreses editorials

(PETRUCCI, 1998). Algunes investigacions sobre els llibres que llegeixen els joves mostren que sistemàticament trien els productes més promocionats pel mercat, i que segueixen les modes també amb els textos (MANRESA, 2007).

Però no només han variat els productes, sinó que aquests han provocat una transformació profunda en les maneres de llegir. Com diu Petrucci, actualment, els joves estan avesats a llegir “missatges en moviment”. I això suposa una manera de llegir molt diferent de la que s’ha entès tradicionalment, una lectura lineal i progressiva. La nova manera de llegir és en diagonal, interrompuda, a vegades ràpida i a vegades lenta, “como es la de los lectores desculturizados” (Petrucci, 1998: 542). És la cultura del zapping:

“El hábito del zapping y la larga duración de las telenovelas han forjado potenciales lectores que no sólo no tienen un “canon” ni un “orden de la lectura”, sino que ni siquiera han adquirido el respeto, tradicional en el lector de libros, por el orden del texto, que tiene un principio y un final y que se lee según una secuencia establecida por otros; por otra parte, estos lectores son también capaces de seguir una larguísima serie de acontecimientos, con tal de que contenga las características del hiperrealismo mítico, que son propias de la ficción narrativa de tipo “popular” (Petrucci, 1998: 543)

Les maneres de llegir de l’actualitat, del segle XXI, difereixen notablement de les de fa dècades i el retrat del lector actual es podria definir amb els trets següents (segons Petrucci, 1998):

En primer lloc, la lectura ja no és el principal instrument de culturització: les noves pràctiques dels nous lectors van lligades a la imatge, el lector actual està avesat a “llegir missatges en moviment”, unes pràctiques que difereixen força de la pràctica lectora tradicional.

En segon lloc, ens trobem amb l’aparició del que alguns anomenen el “lector postmodern”, anàrquic, egoista, egocèntric, que llegeix el que li sembla i que

es deixa endur pel mercat editorial, el qual col·labora a la pèrdua del criteri de selecció perquè ofereix productes molt diferents de manera indiferenciada.

En tercer lloc, tant als Estats Units com a Europa està creixent l'analfabetisme en les grans ciutats alhora que es produeix un descens del nivell de preparació acadèmica a l'ensenyament mitjà i universitari a les escoles públiques. L'alfabetització de les masses i les lectures de poca qualitat estan conduint cap a una nova crisi de la lectura.

En quart lloc, s'estan canviant les maneres de llegir: els joves estan canviant les regles de comportament fins i tot en la seva relació física amb els llibres. Com a conseqüència, es fa difícil la relectura (recordar, aprendre, reflexionar), i el llibre té un ús instantani, de consum, es pot perdre o llençar (Petrucci, 1998: 546). També ho corrobora una recerca en el context francès, on els joves afirmen que la lectura, per a ells, és una pràctica com una altra; s'està produint la desacralització de la lectura (Baudelot, Cartier i Detrez, 1999).

Finalment, es comença a percebre un trencament entre una cultura juvenil de masses, mediàtica, bolcada en la música rock, el cinema, la TV i els jocs electrònics, que deixa en segon pla la lectura, limitada a obres de narrativa contemporània i sobretot ciència-ficció i TBOS, i una altra de tradicionalment cultivada que es basa en la lectura de llibres, en l'assistència al teatre i al cinema de qualitat, a escoltar música clàssica i en l'ús només complementari de les TIC.

L'aparició d'aquest nou lector, que llegeix de manera diferent com a conseqüència dels nous suports de lectura, que considera la lectura una pràctica com una altra, i que llegeix textos diferents, producte de la societat que hem construït i de la qual els adolescents es limiten a rebre'n l'herència

(Moreno, 1997), ha estat definit també amb el terme de *cyborg* (Cerrillo i Senís, 2006), un lector que presenta o pot presentar dues cares:

"La interpretación optimista [...] acepta la posibilidad de que el lector-cyborg sea un lector capaz de leer y comprender la prosa de Henry James y de usar las nuevas tecnologías, leer una novela tradicional y un hipertexto. Será pues el resultado de una fusión armónica de dos extremos, y podrá disfrutar de las ventajas de los dos dominios, de lo mejor de ambos mundos".

"La interpretación pesimista implica la existencia de un lector dominado por los medios y por internet, por su velocidad en la difusión informativa, pero que no es capaz, por otro lado, de leer cierto tipo de literatura. [...] De entrada, tendrá una competencia lingüística, en tanto que habrá aprendido a leer y a escribir en la escuela. Quizá tendrá también una competencia literaria, en la medida en que (re)conocerá la oposición entre lengua poética y lengua práctica, realidad cotidiana y mundo imaginario, y una competencia genérica. Tendrá, pues, una formación esencial. No obstante, puede que ésta no sea completada por una actividad lectora continuada, y que ese agujero formativo no sea rellenado más que por la televisión, los ordenadores y los video-juegos..." (25)

Hersent (2000) també parla de dos tipus de lector diferenciats segons estratègies de lectura distanciades: lectura tradicional contra lectura de consulta o informativa.

- *Lector tradicional*: pel qual la lectura, activitat regular, és un plaer. Compra a la llibreria o en préstec a la biblioteca, principalment obres de ficció, que llegeix de la primera a la darrera pàgina. Diplomata, està en desenvolupament potencial en els països on el nivell d'escolarització augmenta. Urbà, el nombre creix en els països on el nombre d'habitants a les ciutats creix. Espanya i Itàlia haurien de tenir un augment de la demanda de ficció, on la part actual del mercat del

llibre és limitat. L'obertura de comerços especialitzats, atractius per als nous lectors, gràcies a la diversitat d'oferta que manca a les botigues tradicionals.

Les noies se situarien, en general, en aquest primer perfil: llegeixen més i llegeixen més novel·les. Llegeixen més a la manera tradicional els llibres i utilitza menys la lectura de consulta.

- *Lector d'informació*: és el lector mitjà o lector ocasional, que llegeix una mica de tot. Compra més a les grans superfícies que en llocs especialitzats (FNAC...). Molts s'autoanomenen no lectors perquè llegeixen llibres que no consideren veritables llibres, com còmics o guies pràctiques. Aquest lector llegeix molt per consultar, per buscar una informació precisa. La lectura és instrument d'informació i de formació.

Alguns dels canvis en la manera de llegir es relacionen amb el lector ocasional, que exerceix una pràctica lectora de consulta, per recercar una informació precisa més que no pas per llegir de la primera a l'última pàgina; l'hipertext i la lectura en pantalla reforcen aquesta manera de llegir. Aquest tipus de lectura és oblidat per les persones enquestades, que no la consideren una lectura veritable.

Així, en la societat actual es perfilen dues maneres de llegir, tal com passava en altres temps: a partir de l'alfabetització en l'era industrial, els textos complien dues funcions: servien per aprendre a llegir i per adquirir una moral religiosa; a partir del segle XX, la funció de la lectura del text escrit és més utilitària i també divideix les seves funcions (Prado Aragonés, 2004):

“por una parte, es el único acceso al saber y al conocimiento, y la función informativa comienza a ganar terreno sobre la formativa; por otra, su función recreativa y placentera, como una de las escasas formas de ocio reconocidas socialmente, comienza a competir con otros espacios

y recursos audiovisuales, como el cine, la radio y especialmente la televisión". (Prado Aragonés, 2004)

2.3.2 El lector davant del text

La recerca literària desenvolupada durant la segona meitat del segle XX s'ha desplaçat de l'estudi del text cap a l'estudi del lector: les teories de la recepció s'han apropat a l'experiència del lector i han fet evident que els textos prenen sentit en la relació que s'estableix entre aquests i el lector, i han investigat les respostes de lectors adolescents davant de diferents tipus de textos (Fry, 1985; Sarland, 2003).

En aquest sentit, Rosenblatt (2002 edició en castellà; 1938, primera edició en anglès) parla del procés de lectura a partir de les *transaccions* que es produeixen entre el text i el lector. En aquestes transaccions se situen les dues postures del lector davant d'un text: la lectura *estètica* i la lectura *eferent*. La primera té a veure amb l'experiència i les vivències personals; la segona, amb l'esfera pragmàtica i la utilització del text després de la lectura.

Un lector competent és capaç de viure des d'aquestes dues posicions, de manera diferenciada, la seva relació amb els textos. i l'escola pot treballar en un continuum entre l'entrada estètica i l'eferent (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003).

El hecho de que la contribución personal del lector sea un elemento esencial de toda lectura vital de un texto literario, justifica la exigencia de que el maestro cree un entorno que le permita al estudiante dar una respuesta espontánea a la literatura. Pero [...] esto representa sólo el primer paso, por muy esencial que éste sea. Una vez que el estudiante haya respondido libremente puede iniciarse un proceso de crecimiento. (Rosenblatt, 2002)

Alguns autors, basant-se en aquesta distinció formulada també per altres teòrics de la recepció com Hans Jauss²², distingeixen entre la *lectura ordinària* i la *lectura sàvia* (Baudelot, Cartier i Detrez, 1999):

La **lectura ordinària** delimita l'espai de totes aquelles lectures que utilitzen explícitament el text com un instrument, on les finalitats són externes. El llibre i el seu ús són plenament ancorats en les preocupacions immediates de la vida quotidiana (divertir-se, documentar-se...).

La **lectura sàvia** aplega totes les maneres de llegir que, de la contemplació estètica a l'anàlisi estructural, passant per la simple lectura de referències literàries, fan del text l'interès i la finalitat de la lectura.

A partir d'entrevistes amb nois i noies adolescents, Baudelot, Cartier i Detrez (1999) mostren que les maneres de llegir dels adolescents que cursen l'Educació Secundària Obligatòria s'inscriuen totalment en l'estadi de la lectura *ordinària*, funcional, i estableixen aquestes quatre tendències, totes inscrites en aquesta lectura experiencial:

1. Lectors per als quals un llibre és un objecte com un altre: un llibre es llegeix per ell mateix, com un objecte deslligat del seu productor. És una cosa com una altra, substituïble per altres suports culturals com les revistes o els audiovisuals.
2. Lectors que mostren implicació en la lectura argumental: el lector participa activament de la història i s'identifica amb els personatges.
3. Lectors per als quals la lectura és un acte interessat i relacionat amb un context pràctic. Per a aquests lectors, la qualitat dels textos és apreciada a partir de les categories de percepció ètiques i pràctiques. El que compta és llegir per fer alguna cosa amb la lectura: buscar una

²² Aquest teòric distingeix entre la lectura *ètica*, externa al camp literari i lligada a l'experiència quotidiana, i la lectura *estètica*, inherent al camp artístic i literari que permet avaluar les qualitats del text i relacionar-lo amb altres obres del mateix autor o amb altres referents.

informació, divertir-se, etc. En aquest cas, el record de la lectura és molt feble: no es recorda ni el títol ni l'autor. El text és un simple suport, el pretext de la lectura.

4. Lectors que caminen cap a una lectura sàvia: les pràctiques de la secundària obligatòria es basen en una lectura ordinària, però com a punt de partida per accedir a un estadi de lectura més sàvia i més literària, que pot tenir lloc en el Batxillerat. Així, els nois i noies que acaben l'ensenyament obligatori no han accedit al segon estadi de lectura.

La lectura sàvia remet a nivells d'interpretació de tipus simbòlic i cultural. Durant molt de temps es va pensar que els textos oferien una única interpretació i l'escola s'esforçava a transmetre-la. L'alumnat havia de respondre en funció de la interpretació canònica i establerta per les característiques textuais. Però des del punt de vista del lector actiu davant del text, aquesta interpretació parteix de la trobada individual entre el text i el seu receptor, i depèn de les seves experiències i coneixements previs. En aquest sentit, algunes investigacions s'han dedicat, d'una banda, a observar aquestes trobades individuals entre el lector i, d'una altra, a analitzar les respostes que els lectors donen davant d'un text literari determinat.

L'antropòloga francesa Michèle Petit (1999) ofereix una visió en primer pla de lectors particulars i de les seves experiències a partir de *trobades* amb els textos. En una investigació en un barri marginal parisenc es proposava comprendre el paper que pot tenir la lectura i les biblioteques públiques en la construcció dels adolescents immigrants com a subjectes. Se situa a la banda oposada d'aquells que atorguen un poder absolut al text escrit, de manera que observa la llibertat del lector quan s'enfronta a qualsevol text literari. A través de les paraules dels joves entrevistats, podem anar completant el retrat que hem fet del lector adolescent actual. La lectura pot representar per a aquests lectors immigrants francesos tenir accés al saber, apropiar-se de la llengua, construir-se un mateix, transportar-se a altres llocs i altres

èpoques, conjugar la pertinença a altres cultures i a cercles de pertinença més amplis. Vegem-ho amb les paraules dels nois i noies entrevistats (extretes de Petit, 1999)

Tenir accés al saber:

“La biblioteca representa ya el lugar del saber [...] el saber equivale a la libertad porque difícilmente puede uno dejarse engañar” (Wassila).

Apropiar-se de la llengua:

“Había dos aspectos: los libros que yo tomaba en préstamo para la escuela, y otros para mí, que me proporcionaban una apertura mental, un enriquecimiento de mi vocabulario, de mi manera de hablar; eso me ayudó mucho en las redacciones, en las disertaciones. El enriquecimiento del vocabulario me daba seguridad frente a una hoja en blanco” (Mounir)

O Construir-se un mateix:

“Me gustaba porque el libro de la selva es un poco la historia de cómo arreglárselas en la jungla. Es el hombre que por su ahínco acaba siempre por dominar las cosas. El león es tal vez el patrón que no quiere darte trabajo o la gente que no te quiere, etc. Y Mowgli se construye una cabañita, es como su hogar, y de hecho pone sus marcas. Se crea sus linderos. (Ridha)

Per tots aquests lectors, la lectura els obre un ventall de possibilitats:

“Leer es por lo tanto la oportunidad de darse un tiempo para sí, en forma clandestina o discreta, en el que imaginan otras formas de lo posible, en el que reafirman su espíritu crítico. En el que logran cierta distancia, cierto “juego”, respecto a las maneras de pensar y de vivir de sus seres cercanos. En el que pueden conjugar sus formas de pertenencia, cuando se encuentran entre dos culturas, en vez de hacerse la guerra interior. En términos generales, es un atajo que lleva a la elaboración de una identidad singular, abierta, en movimiento, que evita que se precipiten hacia los modelos preestablecidos de identidad que les

aseguran su pertenencia total a una pandilla, una secta o una etnia” (Petit, 1999)

Des d'aquesta mirada, la quantitat de lectura no és tan important com l'experiència individual amb un llibre particular.

“La importancia de la lectura no puede por lo tanto evaluarse únicamente a partir de cifras, del número de libros leídos o tomados en préstamo. A veces es una sola frase [...] lo que hace que el mundo se vuelva más inteligible” (Petit, 1999)

Ara bé, com també diu Petit, *“no cabe duda de que entre más excursiones realicen, más posibilidades de encontrar una frase semejante tendrán”*.

Si Petit mostrava les experiències viscudes dels lectors adolescents davant la literatura, altres autors s'han aproximat, com dèiem, a la resposta davant de determinats textos literaris.

Sarland (2003) investiga les respostes dels lectors davant dels textos populars, els que els joves trien en el seu temps lliure, com ara d'autors com Enid Blyton o James Herbert. Ens interessa particularment aquesta línia d'investigació perquè està en consonància amb la perspectiva adoptada en aquest treball. Sarland sosté que el plaer que s'atribueix als lectors cultes que llegeixen la gran literatura és idèntic al que experimenten els joves que llegeixen els textos comercials o populars.

2.4 Perfils lectors

En les pàgines precedents hem anat mostrant les característiques dels hàbits lectors dels joves. Hem vist que les pràctiques lectores dels adolescents són variades, complexes i, en molts casos, eclèctiques. Però alhora també hem constatat que es poden establir certes tendències generals per ordenar la realitat, de manera que la dispersió de les dades pugui ser útil de cara a programar les lectures escolars.

En aquest capítol, doncs, abordem aquestes tendències generals a partir de l'establiment de diferents perfils de lectors segons els tres eixos a partir dels quals hem estructurat l'anàlisi dels hàbits lectors dels joves: les quantitats de lectura, les preferències, i les maneres de llegir.

2.4.1 Segons quantitats

Recordem que es produeix una baixada progressiva tant del *nombre de lectors* com de la *frequència lectora* entre els 12 i els 16 anys, especialment a partir dels 14 anys. I, d'altra banda, una pèrdua absoluta de lectors (un 10%) entre els 12 i els 16.

Establirem els perfils lectors a partir de tres categories: *lectors febles*, *lectors mitjans* i *lectors forts*. Entre els febles i els mitjans sumen al voltant d'un 85% dels lectors, mentre que només un 13% se situen en la franja alta:

Perfils lectors segons la quantitat de llibres per any

	Febles (0-4 llibres)	Mitjans (5-9 llibres)	Forts (Més de 10 llibres)
Nois	49%	39,5%	11,5
Noies	32,5%	51,7%	15,8
Total nois i noies	40,7	45,6	13,6

Quadre elaborat a partir de les mitjanes de diferents estudis

La distribució per **edats** i **sexes** mostra una clara diferència entre els adolescents de primer cicle, on encara hi ha un nombre relativament baix de lectors febles, i els de segon cicle, on aquesta categoria de lectors febles augmenta notablement, sobretot en els nois.

Perfils lectors segons edats i sexes. Temps de lectura

	Febles (no llegeixen gairebé mai)	Mitjans (algun cop per setmana)	Forts (llegeixen cada dia o molts cops per setmana)
Nois de 12-14	19%	49%	32%
Noies de 12-14	12%	42%	46%
Total 12-14	15,5%	45,5%	39%
Nois de 15-16	32%	46%	22%
Noies de 15-16	14%	56%	30%
Total 15-16	23%	51%	26%

Quadre elaborat a partir de les mitjanes de diferents estudis

2.4.2 segons preferències

Segons els textos que llegeixen, es dibuixen les tendències següents:

1. Lectors febles: llegeixen bàsicament textos que provenen de la selecció escolar.
2. Lectors mitjans: llegeixen lectura escolar i textos de lectura *fàcil*, els comercials del moment, que els faciliten la lectura perquè tendeixen a reproduir els mateixos gèneres i esquemes narratius, o a allargar-se a través de sèries o productes audiovisuals.
3. Lectors forts: llegeixen els mateixos textos que els anteriors perfils (lectura escolar, best-sellers actuals ja siguin internacionals o locals) i un conjunt de lectures afegides que poden respondre a dues tendències o subcategories:
 - a. Els que complementen la lectura escolar i els best-sellers del moment amb textos molt variats.
 - b. Els que s'encasellen i complementen la lectura escolar i els best-sellers del moment a través de la suma de textos

monotipològics, que normalment responen a les modes del moment.

Lectors febles	Lectors mitjans	Lectors forts
Llegeixen només la lectura escolar.	Llegeixen lectura escolar i els textos comercials del moment (ja siguin internacionals o locals), que els proporcionen facilitats de comprensió.	Llegeixen lectura escolar, textos comercials globalitzats, textos comercials d'una zona determinada i un nombre considerable de lectures pròpies, sovint de la mateixa tipologia (sèries, mateix gènere...): s'encasellen
Llegeixen lectura escolar i algun text comercial.		Llegeixen lectura escolar, textos comercials globalitzats, textos comercials d'una zona determinada i un nombre considerable de lectures pròpies que poden ser molt diverses.

2.4.3 Segons maneres de llegir

D'una banda, la majoria dels adolescents que cursen l'Educació Secundària Obligatoria no arriben a la lectura distanciada o eferent i per tant llegeixen molt lligats a l'argument dels textos.

D'altra banda, es configuren dos perfils de lectors que desenvolupen diferents habilitats, encara que ambdós poden conviure en un mateix lector:

- a) Lector literari: llegeix textos literaris narratius, cada cop més extensos influenciats per la producció editorial del moment. En aquest perfil s'hi inscriuen més noies que nois, tot i que actualment s'està equilibrant la

proporció perquè els èxits mediàtics s'aproximen als gustos dels nois i s'enganxen a la lectura de ficció.

- b) Lector informatiu: llegeix textos informatius fragmentats, no lineals, amb el suport de la imatge i complementats amb dades informatives o biogràfiques. Aquest perfil acull més nois que noies, tot i que, a causa de l'augment de les revistes juvenils femenines cada cop hi ha més noies que desenvolupen aquestes habilitats.

2.4.4 I tot alhora

Com mostren els estudis sociològics sobre els hàbits lectors, l'alumnat de secundària es pot agrupar en aquestes dues grans tipologies segons les edats, quantitat de lectura i preferències:

- a) Lectors de primer cicle: inèrcia de primària pel que fa a la quantitat de lectura. Un 20%, aproximadament, dels joves d'aquestes edats no llegeixen gairebé mai. Als que llegeixen, els agrada l'aventura i la fantasia. Tendeixen a seguir les modes internacionals del moment i alguns best-sellers del context més immediat. Els adolescents de contextos socioculturals desfavorits tenen menys possibilitats d'accedir als textos i, normalment, llegeixen menys; quan ho fan, no abandonen els textos juvenils lligats a les seves experiències.
- b) Lectors de segon cicle: pèrdua de la inèrcia de primària que porta a la disminució de lectors i a la disminució de la freqüència de lectura, sobretot en el sexe masculí. Un 30% dels joves no llegeixen pràcticament res a títol personal. Els agrada menys la fantasia i l'aventura i privilegien el policíac, el realisme i les històries d'amor (les noies), la qual cosa va variant segons les tendències del mercat editorial, perquè tendeixen a seguir les modes internacionals del moment i alguns best-sellers del context més immediat. Els adolescents de contextos socioculturals desfavorits tenen menys

possibilitats d'accedir als textos i, normalment, llegeixen menys; quan ho fan, només llegeixen textos juvenils lligats a les seves experiències.

Molts estudis mostren perfils de lectors adolescents amb la intenció de sistematitzar aquesta realitat tan complexa. A banda dels perfils ja assenyalats sobre quantitat i preferències relacionades amb edats, sexes i context sociocultural, es poden establir altres tipus de relacions. Pot ser útil per a l'escola tenir informació sobre determinats patrons de perfils lectors establerts segons diferents variables:

1. Relacions entre la quantitat de lectura i la diversitat de textos llegits:

Els perfils segons PISA (Kirsch *i altres*, 2002; Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003) mostren una relació entre quantitat de lectura i la diversitat de les seves lectures (materials). Estan establerts des de menys diversitat a més diversitat textual. En cada nivell augmenten també els resultats en les proves de competència lectora, per la qual cosa és interessant veure els percentatges dels estudiants espanyols en relació a la mitjana.

a) Els petits lectors: són els que llegeixen menys diversitat de textos. Aquests estudiant llegeixen poc, tant en termes de quantitat com de diversitat d'escrits. Llegeixen sobretot revistes (38% freqüentment llegeixen revistes), alguns s'interessen pels còmics (13%) o per obres de ficció (12%). “aquestes informacions condueixen a fer la hipòtesi de lectors amb gustos menys clars, i on les lectures són més probablement lligades a la recerca d'informació (consultar un programa de tv o de cinema) que a un hàbit real de lectura per plaer. Aquesta hipòtesi sembla concordar amb el fet que en tots els països (exceptuant el Regne Unit i Irlanda), els estudiants d'aquest primer grup obtenen menys bons resultats” [en les proves de competència lectora PISA]. El 22% dels estudiants de 15 anys de tots els països pertanyen a aquest grup. A l'Estat espanyol hi pertanyen un 36,2%, contrastant amb el 6% d'Irlanda o el 6,9 de Finlàndia (la mitjana és el 22%)

b) els lectors moderats: la majoria llegeixen freqüentment revistes (70%) i diaris (89%). Rarament llegeixen cap tipus de llibre (només un 3% llegeixen llibres de ficció o de no ficció) i gairebé mai llegeixen còmics. Són considerats moderadament diversificats en les seves lectures. 27% de PISA

c) Els grans lectors de textos breus: llegeixen freqüentment diversos tipus de textos, particularment còmics (90%) o altres tipus de textos breus, per oposició als llibres, que solament el 31% (ficció) i el 21% (no ficció) en llegeixen freqüentment. Són lectors més diversificats i amb més hàbit lector. 28% dels joves participant a l'estudi PISA.

d) Els grans lectors de textos llargs: aquí hi trobem els adolescents que llegeixen més diversitat de textos, però sobretot es caracteritzen per ser els grans amants dels llibres llargs. Llegeixen revistes (70%), diaris (76%), ficció (72%) i llibres de no ficció (48%). 22% de PISA.

Aquests quatre perfils s'esquematitzen de la manera següent:

Perfils	Resultats competències PISA	Característiques	Percentatges OCDE
1. petits lectors	464	Llegeixen regularment revistes o còmics. Pocs textos	22%
2. Lectors moderats	466	Llegeixen revistes i diaris.	27%
	Mitjana OCDE: 500		
3. Grans lectors de textos breus	505	Còmics, relats breus, pocs textos llargs. Llegeixen molts textos.	28%
4. grans lectors de textos llargs	519	Molta diversitat textual i molta quantitat. Sobretot textos extensos i ficció	22%

2. Relació entre els perfils lectors quantitativs i les preferències de lectura (CIDE, 2003):

- a) Els no lectors s'estimen més llibres breus i de fàcil comprensió, cosa que valoren més que la trama
- b) Els lectors freqüents valoren especialment la trama i el llenguatge, i no els importa la llargada dels textos.
- c) Es nois no lectors prefereixen obres d'humor, d'aventures, i de terror, per aquest ordre.
- d) Els nois lectors opten per llibres d'aventures, de CF i de terror.
- e) Les noies poc lectores trien llibres de terror, romàntics i de misteri-espionatge.
- f) Les noies que llegeixen freqüentment trien terror, misteri-espionatge i aventures.

3. LA INFLUÈNCIA DE L'ENTORN

“pratique privée, [la lectura] est aussi régulée par la société, les politiques de l'éducation et de la culture” François de Singly. Les jeunes et la lecture. 1993.

Els joves estan en període de formació de la personalitat i dels seus hàbits, la qual cosa fa que siguin molt influenciables per l'entorn amb el qual interaccionen. En la mesura en què en aquest entorn la lectura hi tingui o no una presència important o en què s'hi produeixin intercanvis sobre el text escrit, el lector jove tindrà més o menys possibilitats d'accedir a la literatura i d'arribar a interpretar els textos més complexos que es produeixen en la societat actual. Per tant, aquest entorn, en contraposició amb els factors que ja vénen donats com el sexe, l'edat o el nivell socioeconòmic i sociocultural, és actiu, pot planificar la seva intervenció i incidir en les pràctiques lectores dels joves. L'entorn familiar i l'escolar són els contextos més pròxims als adolescents per exercir la seva influència en relació amb les pràctiques lectores.

Els lectors joves, quan declaren allò que els influencia en la seva tria de lectures, deixen constància dels contextos que són rellevants:

Tot i que les informacions sobre aquest fet són molt diverses segons els estudis, en alguns es mostra que la influència de les recomanacions dels mestres va del 15% en els alumnes de 12 anys al 34% en els de 16 anys. A la inversa, la influència de la recomanació familiar es mou entre el 37% als 12 anys i el 18,5% als 16 anys (estudi CCLIJ, 2005. Catalunya). És a dir, que la influència, reconeguda pels mateixos adolescents, de la família i l'escola arriba a un 52% encara que es creuin els protagonismes d'ambdós elements influenciadors entre els nois i noies que comencen l'escolaritat secundària

obligatòria i els que ja l'acaben. La resta es reparteix entre la recomanació dels amics, el criteri personal basat sobretot en l'atracció pel tema (CIDE, 2003. Estatal), i en menor mesura l'autor i la portada, i finalment, la influència de la moda i la publicitat. Aquesta darrera sembla que influeix molt més del que reconeixen tenint en compte les llistes de llibres que declaren llegir, tal com s'ha especificat en el capítol anterior, les xifres de venda de determinats llibres (CIDE, 2003. Estatal), la influència dels amics, ja que aquesta possiblement també està marcada per la moda i la publicitat.

En diversos treballs s'ha investigat sobre les lectures escolars i les personals dels joves (Schmitt, 1990; Manresa, 2004): comparant el pes que té cada un dels contextos en el total d'obres que llegeixen els joves, es veu que les lectures es reparteixen equitativament entre ambdós contextos (més endavant precisarem aquestes dades).

Sigui quina sigui la proporció, l'entorn social (administracions, producció editorial, publicitat, biblioteques públiques), el familiar i l'escolar són els agents de mediació (Robine, 2000) entre el lector adolescent i el llibre; d'aquests tres entorns, el familiar i l'escolar són els més influents que podrien fer canviar les constants (Teberosky i Morera, 2002) que s'han exposat en parlar de les pràctiques lectores dels nois i noies.

“Les investigacions sociològiques i antropològiques, i especialment les teories sociològiques de l'educació (Bernstein, 1996), han posat en evidència que l'aprenentatge del llenguatge escrit i l'interès per llegir i per escriure és el resultat d'una tensió entre les pràctiques apreses en situacions escolars i les pràctiques heretades en la família” (Teberosky i Morera, 2002)

Si bé l'entorn escolar planifica explícitament les seves actuacions, l'entorn familiar juga un rol més ambigu: d'una banda, és víctima dels seus propis hàbits lectors i del predeterminisme de l'escala sociocultural en què està

immers; d'altra banda, intervé conscientment, pel que sabem, sobretot durant la infantesa dels seus fills.

Dels dos entorns de lectura als quals ens referirem en aquest capítol, entorn escolar i entorn familiar, aquell que més pot canviar i millorar les seves actuacions en relació amb la lectura és l'escola, perquè planificar intervencions és una tasca inherent al sistema educatiu; la família depèn d'altres factors i, en certa mesura, també depèn de com hagi estat el pas dels seus adults per l'ensenyament primari i el secundari.

3.1 Llegir en família: la dissolució dels discursos

La claredat dels discursos socials sobre la lectura, que donen molta importància al fet de llegir, es va diluint a mesura que s'aprofundeix en l'observació i la interpretació de les dades sobre l'ús de la lectura literària que fan els adults, mediadors entre els joves i els llibres.

Les creences i la consideració social que es té de la lectura literària es reflecteixen en les conductes dels joves; així, en alguns contextos familiars es contribueix a la percepció de la lectura com una activitat acadèmica i instrumentalitzada, d'una banda, o innecessària davant els temes *realment importants*, de l'altra:

“Els meus pares, quan era petit, em feien llegir perquè havia d'aprendre'n; ara, sempre em diuen que he de fer deures i aprovar i ja no em fan llegir com abans” (Pau. Alumne de segon d'ESO de l'IES Manuel de Cabanyes de Vilanova i la Geltrú²³).

“La meva mare no em deixa llegir a casa. Puc fer els deures o fer treballs, però em renya si només llegeixo. Vol que estigui amb els meus germans o que netegi la casa” (Alumna de secundària, citada a: Fisher, 2004. EUA).

Si la lectura literària es veu només com un instrument en les primeres etapes de l'aprenentatge lector, o bé com una activitat supèrflua i innecessària davant d'altres prioritats més endavant, quins motius tenen, doncs, els joves per practicar-la? No tots els contextos familiars reproduïen aquests models, però és una mostra d'uns models familiars gens excepcionals.

²³ Dades recollides a través d'una entrevista el juny del 2006. Aquestes entrevistes formen part de la recerca duta a terme per l'autora, “L'univers lector dels joves: entre la tria personal i la selecció escolar. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura” [en curs]

La família va perdent el paper de medidora entre adolescents i llibres. En part, aquest és un fet natural, conseqüència de la progressiva independització dels nois i noies i de la construcció de la pròpia identitat. Amb els llibres, aquest canvi de rol es produeix d'una manera brusca i la família passa de tenir un paper de tutorització contínua de la lectura en les primeres edats a l'abandó absolut durant l'adolescència.

Segons Ragano i Pasa (2006), l'entorn familiar pot promoure tres categories diferents d'experiències en relació amb la lectura i els infants:

- Aquelles en què l'infant interactua amb l'adult en situacions de lectura i d'escriptura (àlbums infantils).
- Aquelles en què l'infant explora sol l'escrit.
- Aquelles en què l'infant observa les conductes de lector i escriptor adult.

Prenem aquestes tres situacions, adaptades al cas dels adolescents, per revisar la influència de l'entorn familiar:

3.1.1 Les interaccions entre l'adult i l'adolescent en situacions de lectura

La recerca ha mostrat que llegir amb els nens quan són petits té repercussions posteriors, fins a l'adolescència. Als anys vuitanta, Wells (1986) va assenyalar que el fet d'haver narrat o llegit contes als nens petits contribueix d'una manera decisiva en el procés d'adquisició del llenguatge escrit. En una recerca més actual, duta a terme al Canadà (Sénechal, 2006) es mostren els efectes posteriors que té la lectura compartida de llibres infantils a casa amb els infants quan tenen 3 anys: aquests infants, quan tenen 9 anys, tenen més facilitats de vocabulari, d'una banda, i més freqüència de lectura per plaer individual.

A la mateixa conclusió s'arriba des de la perspectiva que ofereixen les enquestes sobre hàbits lectors: el fet de llegir contes als nens quan són petits

té relació amb la freqüència lectora dels adolescents: un 37% dels no lectors diu que li llegien contes mentre que la xifra s'eleva a un 68% dels que són molt lectors (Grupo Lazarillo, 2004. Cantàbria).

El percentatge de llars amb nens menors de 6 anys a qui se'ls llegeix és del 75,7% (segons el que declaren els pares). La mitjana d'hores que els adults dediquen a llegir llibres als seus fills és de 2,5 hores a la setmana la població general i de 2,8 hores la població lectora (Gremi d'Editors de Catalunya, 2005), la qual cosa suposa uns vint minuts diaris.

D'aquestes dades, se'n desprenen dos aspectes rellevants:

D'una banda, la forta conscienciació social sobre la importància de la lectura en l'etapa infantil. Aquest interès dels adults per la lectura dels infants a través de la pràctica generalitzada de llegir-los contes pren rellevància si es contrasta amb les dades sobre la lectura dels adults: un 45,5% no llegeixen mai o gairebé mai i només un 24,9% de la població llegeix cada dia o gairebé cada dia. (Gremi d'Editors de Catalunya, 2005).

D'altra banda, l'associació de la lectura literària a l'etapa d'adquisició del codi i per tant a l'utilitarisme o instrumentalització. Si per una banda és un pas molt important el fet que els adults practiquin la lectura amb els més petits, el benefici no s'estén als hàbits i formació lectora dels adolescents si queda relegada a l'etapa infantil.

Moreno Sánchez (2001) arriba a conclusions semblants en un estudi en un barri desfavorit socialment de Màlaga: *"Hay que destacar que las madres y los padres tampoco constituyen modelos válidos y los chicos y chicas siguen viendo que las personas de su entorno no leen; sólo lo hacen ellos y ellas por obligación. Esto provoca que su "norma subjetiva" sea confusa respecto de la lectura, vinculándola como conducta propia a los deberes escolares. De hecho, la familia sólo anima a leer durante el curso académico"* (Moreno

Sánchez, 2001). En aquest medi social de classe baixa, un 60% dels entrevistats afirmen que mai no han explicat o llegit contes als seus fills.

El tema de fons és que els pares no llegeixen la qual cosa contribueix indirectament a la percepció per part del jove que fer-se adult és deixar de llegir llibres. Els adolescents es queden sols.

Així doncs, la lectura és una activitat infantil, o aquest és el missatge que reben implícitament els nens quan es fan grans, perquè el foment de la lectura a casa baixa en picat a mesura que els nens creixen (CIDE, 2003. Estatal; Grupo Lazarillo, 2004. Cantàbria); es poden prendre diferents indicadors:

- Els pares que regalen llibres als nens quan són petits representen un 50%, mentre que els que ho fan quan els seus fills són adolescents només són un 20% (CIDE, 2003. Estatal).
- Només un terç dels estudiants de 4t d'ESO diuen que la família els recomana llibres freqüentment (CIDE, 2003. Estatal). Aquesta xifra coincideix amb la percepció dels adolescents quebequesos, un 67% dels quals opinen que els seus pares no s'interessen gens o gairebé gens per allò que llegeixen. Ara bé, el 70% dels pares d'aquests mateixos nois i noies del Quebec afirmen que han comprat un o diversos llibres als seus fills en els sis mesos anteriors a la realització de l'enquesta. (Nadeau, 2004, citada per Barré-de Miniac, 2006). Per tant, l'indicador de la compra de llibres no pot ser estudiat com a variable independent pel que fa a l'atenció que els pares presten a la lectura dels seus fills quan són a l'adolescència.

No disposem de dades sobre quines lectures es llegeixen als infants, sota quins criteris se seleccionen, la manera d'interaccionar amb els nens, etc., tenint en compte que la meitat de la població adulta no llegeix mai o gairebé mai de manera individual, per la qual cosa el criteri valoratiu possiblement està poc desenvolupat.

Malgrat que la lectura és una activitat solitària, al mateix temps el jove està en ple procés de descoberta del món, de les idees, i la discussió d'aquestes pot ser precisament un factor de socialització, molt important en l'adolescència. La lectura en família i la conversa sobre els llibres a casa són els elements que tenen més relació amb els hàbits lectors freqüents. En l'enquesta de Cantàbria (Grupo Lazarillo, 2004) s'hi observa aquesta correlació:

	Lectura en família	Conversa sobre llibres
No lectors	17%	4%
Lectors freqüents	77%	34%

Tot i això, la conversa sobre els textos que es llegeixen no és una activitat massa freqüent entre adults i adolescents. D'una banda, perquè possiblement els adults tampoc no han incorporat l'habilitat de comentar textos o d'expressar les sensacions davant d'un text literari, i l'escola és una de les responsables d'educar en aquest sentit, perquè els nois d'avui són els pares de demà; d'altra banda, socialment no està incorporat l'hàbit de parlar sobre llibres: ens atreviríem a dir que es parla molt més sobre qualsevol altra activitat de lleure com ara els programes de televisió, el cinema, els esports, entre altres. Per tant, no tenim un discurs socialment construït sobre la lectura, ni tampoc les habilitats necessàries poder-ho fer; i, el que potser és més important, no es considera la possibilitat de compartir les experiències sobre els textos llegits.

Cal anar una mica més enllà de llegir-los contes quan són petits per eliminar la sensació que els llibres són importants només en l'etapa en què s'aprèn a llegir, per elevar la lectura a la categoria d'activitat social i socialitzadora, i per fer que els llibres no siguin només un objecte d'aula. Compartir els llibres entre els membres de la família és una de les activitats possibles en l'etapa juvenil.

Cal que l'escola sigui conscient d'això i promogui més discussions i debats entre joves sobre les lectures. A l'escola, doncs, a banda de la presència dels textos, caldria més socialització per compartir no només per als adolescents actuals, sinó també pensant en el fet que aquests adolescents han de poder parlar sobre llibres amb els seus fills en el futur.

3.1.2 Les possibilitats que té l'adolescent de llegir a casa

Per poder compartir els textos, és necessari que els joves tinguin oportunitat de llegir-los de manera independent, ajudats també a l'adolescència per pares i professors, més enllà de les tasques escolars i que tinguin accés als textos de manera fàcil.

Ja s'ha deixat constància que la freqüència lectora augmenta els bons resultats en les proves de competències lectores. La quantitat de llibres que es llegeixen està condicionada per molts factors, un dels quals és la possibilitat d'accés als textos. Recerques dutes a terme durant els anys vuitanta i noranta als Estats Units aporten dades sobre l'impacte positiu de l'accés als llibres per a l'augment dels hàbits lectors (McQuillan i Au, 2001) i de les competències lectores (Duke, 2000; Smith, 1996; Kirsch *i altres*, 2001; Stanovich i West, 1989). El nombre de llibres a la llar produeix augment de l'hàbit lector, condicionat pel nivell educatiu dels pares i per l'habilitat lectora prèvia dels infants (McQuillan i Au, 2001).

Es considera que el nombre mínim de textos per establir que es té una biblioteca domèstica és de 100 llibres. A Catalunya, un 10,4% de les llars pràcticament no tenen cap llibre (entre 1 i 10) i només un 37,4 de les famílies superen el mínim establert i en tenen més de 100 (*Estudi sobre hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya per a l'any 2004*, Gremi d'Editors de Catalunya, 2005). Aquestes dades coincideixen totalment amb l'últim estudi institucional català, l'enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya (2001), on un 34,6% tenen una biblioteca d'entre 125 i 500 llibres. Aquestes

xifres mitjanes varien substancialment segons la classe social: En un estudi basat en entrevistes a 212 famílies en un barri considerat de “problemàtica social” de la ciutat de Màlaga, Moreno Sánchez (2001) constata que un 80% de les famílies tenen entre 10 i 30 llibres, i un 20% entre 30 i 50 exemplars. Alhora, aquesta manca de llibres en les llars de famílies socialment desfavorides sembla que es deu més a una qüestió de prioritats i de la consideració que tenen per l’activitat lectora que a un problema econòmic, tot i que és un dels motius que addueixen per no comprar-ne (38,9%): aquestes mateixes famílies, constata Moreno Sánchez, gasten com a mitjana mensual en lloguer de pel·lícules de vídeo entre 5.000 i 6.000 pessetes (any 97-98).

Segons això, per a un 70% de la població infantil i juvenil no està garantit l’accés als textos literaris. Si hi afegim que les biblioteques familiars acostumen a estar formades per una proporció més elevada d’obres de consulta que literàries (Robine, 2000), les possibilitats de llegir fomentades en l’entorn familiar es van reduint per als joves. En famílies de baixa renda econòmica i nivell cultural baix, entre enciclopèdies i llibres de cuina sumen un 48% dels llibres de la biblioteca familiar, mentre que les novel·les (adquirides sobretot a través del Círculo de Lectores) sumen un 30% (Moreno Sánchez, 2001).

La recerca també mostra la importància que té per a la freqüència i l’interès lectors tenir a l’abast materials que siguin interessants per als joves. McQuillan i Au mostren que el nombre de llibres que els adolescents consideren interessants dels que hi ha a casa seva és molt menys dels que tenen a disposició: un 30%, que representen 40 llibres de la mitjana dels que tenen les famílies.

Així, la interrelació entre la presència de llibres, la lectura de contes durant la infantesa, la lectura en família durant l’adolescència i la conversa sobre

llibres (Grupo Lazarillo, 2004. Cantàbria) configuraria un dels pilars on se sustenta la promoció de la lectura en família.

	Llibres a casa	Contes a la infantesa	Lectura en família	Conversa sobre llibres
No lectors	68%	37%	17%	4%
Lectors freqüents	92%	68%	77%	34%
Relació	135%	183%	452%	850%

Font: Grupo Lazarillo, 2004: 31

Totes aquestes variables es troben en major o menor mesura distribuïdes segons el context sociocultural i socioeconòmic en què la família està immersa.

La consideració que els joves tinguin de la lectura literària també pot estar condicionada pel contacte continuat amb altres adults fora de la família que reproduïxin conductes lectores com a model de comportament socialment natural i acceptat.

3.1.3 L'observació de les conductes del lector adult: l'efecte mirall

Com hem dit, l'observació de la lectura dels adults per part dels infants i joves influencia les pràctiques lectores dels nens i adolescents; però les dades sobre la lectura dels adults no són gaire esperançadores per servir com a model. Com a molt, només un 24,9% dels infants o adolescents veuen llegir cada dia els adults de l'entorn familiar. Diem com a molt perquè la dada no ens diu que tots els adults que llegeixen cada dia tenen fills menors. Un 13,6% dels adults llegeixen una o dues vegades per setmana; alguna vegada al trimestre, un 7,1%. 17,4% dels adults no llegeixen gairebé mai i un 28,2 mai (no lectors). La meitat dels lectors freqüents llegeixen entre 3 i 5 hores setmanals. A partir de 45 anys cau el percentatge (*Estudi sobre els hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya per a l'any 2004*. Gremi d'Editors de Catalunya, 2004).

Els adolescents, als 16 anys s'aproximen molt a les dades dels adults. Si recordem les dades quantitatives quan parlàvem dels hàbits juvenils, als 12 anys hi ha un 20% de joves que no llegeixen mai i als 16 anys són un 30%. Un 30% dels nois i noies de 12 anys llegeixen gairebé cada dia i als 16 anys són un 20%. Per tant, es produeix un efecte mirall entre la lectura adulta i la lectura juvenil. Els joves fan allò que veuen fer. Quan són petits es manté la inèrcia de la motivació de l'aprenentatge de la lectura i la complicitat general dels pares cap a aquest ensenyament explícit. A mesura que passen els anys, i la família deixa d'acompanyar els aprenentatges dels fills, la conducta lectora dels nois i noies tendeix a comportar-se de manera "natural", sense reforços especials, i s'emmiralla amb el comportament lector general.

Evidentment que la correspondència no és exacta en tots els nuclis familiars, perquè, com mostren molts estudis, en llars no lectores hi pot haver fills lectors i a la inversa, però la correlació més habitual és una altra: es produeix una relació entre els lectors forts i la lectura compartida de llibres en família. El 51,9% dels lectors forts viuen en un ambient familiar on es llegeixen textos, mentre que això només passa en un 5,9% dels adolescents que no són lectors. En canvi, només en un 2,5% dels lectors forts no es llegeixen llibres a casa seva (Grupo Lazarillo, 2004).

Si bé és cert que hi ha cada cop més famílies lectores, tot i que aquest nombre puja molt lentament, encara hi ha massa nens que no viuen envoltats de l'escrit.

El fet que la conducta lectora no sigui un hàbit natural entre els ocis dels adults, pot influir al fet que els joves reparteixin el seu temps de lleure en altres distraccions, algunes de les quals són inherents a l'edat, i altres són les que es reproduïxen socialment com a més habituals. Mirar la televisió sempre passa per davant de la lectura, la qual cosa va en consonància amb els hàbits familiars més recurrents.

La realització d'activitats compartides entre pares i fills dóna la mesura de les activitats d'oci que es *promocionen* familiarment:

Grau de realització d'activitats amb els pares:

	TV	Escoltar Música	Passejar Comprar	cinema	Deures	Esport	Jugar	Llegir	Internet
2n ESO	75,5	20,8	74,8	35,3	12,8	16,3	12,5	6,5	4,8
4T ESO	84,5	21,5	69	34,5	6,5	16	7,3	4	5,3

CCLIJ, 2005: 27

La lectura és al final de les activitats que els nois i noies comparteixen amb els seus pares, amb molta diferència amb la primera, mirar la televisió, que es desmarca de la resta. Es fa evident, també, la constatació que mirar la televisió en família augmenta als 16 anys (4t d'ESO) a costa, sobretot, de la lectura compartida. En aquest sentit, es confirma la progressiva baixada de la tutorització familiar des de la infantesa fins a l'adolescència.

L'oci que trien els adolescents és un reflex clar de les opcions que fan amb els pares, exceptuant mirar la televisió, que passa per darrere d'activitats més socials, pròpies de l'edat adolescent: les preferències d'activitats durant el temps lliure dels joves de 15 i 16 anys (CIDE, 2003. àmbit estatal) per ordre descendent (10-0) són les següents: sortir amb els amics (8); escoltar música; anar a la discoteca; fer esports; anar al cine; mirar la tv; navegar per internet; jugar consola o ordinador; llegir (4); no fer res (2).

Aquestes dades coincideixen bàsicament amb l'estudi del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (CCLIJ, 2005) en l'àmbit català: la lectura, entre una bateria de nou activitats proposades per l'enquesta del Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (CCLIJ, 2005) a nois i noies d'entre 12 i 16 anys, és la tercera amb un grau de preferència més baix, només per sobre d'ordenar l'habitació, que pot considerar-se una obligació més que una activitat d'oci, i de dormir o fer la migdiada. Sortir amb els amics, escoltar música, anar al cinema i fer esport passen per davant de mirar la televisió, en contrast amb

les activitats compartides amb els pares, on aquesta darrera era la més practicada.

Però una cosa són les preferències en abstracte i una altra l'acció real: preguntats sobre les activitats realitzades el dia anterior a l'enquesta, una aclaparadora majoria declaren haver mirat la TV (95%) (Hall i Coles, 1999). També es constata que els nois que llegeixen més passen menys hores davant la pantalla: només un 20% dels lectors freqüents passen moltes hores mirant la televisió.

Baudelot, Cartier i Detrez (1999: 55) mostren que *“la lectura de llibres ocupa avui dia una plaça modesta entre el lleure dels adolescents. No és l'activitat preferida de cap categoria d'alumnes, ni dels grans lectors, ni de les noies ni dels alumnes ni d'alumnes amb fort capital cultural. És un oci entre molts d'altres”*.

També en les activitats d'oci les diferències entre classes socials marquen la tria de les activitats extraescolars (ESTUDI de la Fundació Jaume Bofill, 2006): els de classe baixa miren més hores la TV i en fan un ús més indiscriminat (13 hores davant les 7 de classes més altes), passen més hores amb els amics i juguen més amb videojocs. Aquestes famílies tenen menys connexió a Internet però quan en tenen s'hi passen moltes més hores. Fan menys esports, menys idiomes, menys música... Per tant, es continua reproduint la manca d'igualtat d'oportunitats i alhora s'evidencia que l'escola no arriba a compensar del tot aquestes diferències. D'altra banda, la família també pot fracassar en la transmissió de valors culturals: alumnes de classes socials altes que no van bé en els estudis s'igualen amb els fills de les classes socials baixes pel que fa al tipus de textos que llegeixen (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999).

3.1.4 Conseqüències de les actuacions familiars davant la lectura

De les diverses actituds i actuacions familiars davant la lectura dels seus fills, Robine (2006) assenyala les més perjudicials durant l'edat adolescent:

1. Hostilitat al voltant de la lectura no recomanada per l'escola: "pels meus pares, llegir és una pèrdua de temps"
2. Indiferència. Els pares mai pensen sobre això. La lectura només es dona a l'escola.
3. Restricció autoritària i condescendència: reaccionen a la no lectura així: "has de llegir llibres més que no pas veure els amics" quants nois i noies no són forçats a llegir determinades pàgines de determinats llibres en determinats moments?
 - compren llibres sense deixar triar els adolescents
 - interfereixen críticament en la tria lectora. "llegeix alguna cosa més que els teus còmics. La meva mare no podria dir res. Ella no llegeix mai res.

La lectura és una activitat doblement solitària: d'una banda, perquè demana silenci, tranquil·litat, solitud per ser practicada (exceptuant la lectura en veu alta a les aules); però d'altra banda, també ho és, malauradament, perquè no és una activitat compartida en els cercles familiars, ni d'amics, ni apareix habitualment als mitjans de comunicació. Per tant, la lectura ha esdevingut una activitat escolar bàsicament.

Les informacions que tenim sobre les pràctiques lectores dels adolescents van posant en evidència l'enorme vulnerabilitat que presenta l'activitat lectora, de manera que actuacions de vegades aparentment molt insignificants, com llegir davant dels adolescents, poden fer variar els hàbits lectors dels joves. Però també hem vist que el context familiar sembla que no afavoreixi especialment la lectura dels fills, a la vista de les dades de què disposem, especialment quan els estudis se centren en contextos socials més desfavorits.

Com a conseqüència, es produeix una excessiva relació de la lectura amb l'aprenentatge del codi, i des de la família es relega, tant pels discursos com pels actes, a una tasca acadèmica. Així, la lectura és percebuda socialment com una activitat escolaritzada, i només com un deure escolar: si ja llegeixen com a obligació, per què ho han de fer en el seu temps lliure si, a més, no veuen que els seus pares llegeixin?

Res no acompanya la lectura, només l'escola, i això és contraproductiu perquè es veu la lectura com a activitat acadèmica que serveix per aprendre a llegir, en les primeres edats, i per aprendre altres coses, després. Per tot el que hem vist, en l'entorn familiar és una activitat més d'aparença que de pràctica real: els fets no acompanyen els discursos.

Totes les constatacions porten a la necessitat d'actuar en el context familiar des de les administracions. Alguns autors, i alguns centres d'ensenyament ja ho estan fent, proposen que la intervenció familiar també es faci des de l'escola; de tota manera, una inversió a llarg termini és intervenir amb els alumnes que són actualment a les aules, que seran els pares del futur.

3.2 Llegir a l'escola: una intervenció planificada

“Cualquier modelo de enseñanza literaria se caracteriza por la fuerte interrelación que establece entre sus objetivos, su eje de programación, el corpus de lectura propuesto y las actividades escolares”. (T. Colomer (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.

Davant l'insuficient suport que reben els nois i noies per part de l'àmbit familiar, sobretot des de determinats contextos socials, alguns joves s'hi rebel·len quan disposen d'algun model diferent on poder agafar-se:

“L'únic temps que sempre tinc per llegir és durant el període escolar de lectura silenciosa [sustained silent reading period]. Ara me'l voleu prendre” [fent referència a un problema organitzatiu del centre educatiu on estudia]. (Fisher, 2004)

En aquest cas, l'oportunitat de llegir l'ofereix l'escola a partir de l'organització d'un període de lectura silenciosa, que complementa la lectura guiada a l'aula, compensant una situació social de precarietat lectora.

La influència de l'escola en els hàbits lectors de la població es pot mesurar des de diferents mirades; des de la perspectiva quantitativa, l'efecte escolar es reflecteix en la comparació de les xifres de lectura dels anys seixanta i les actuals, després de quinze anys d'instauració de l'escolartització obligatòria fins als 16 anys; així, durant el procés d'escolarització de tota la població es pot resseguir l'efecte del pas per les aules a partir de les enquestes sociològiques: l'any 1960, *l'Estudi de Medios de Comunicación de Masas en España* reflectia un 50% de no lectors (d'una mostra de persones majors de 18

anys), dels quals un 7% eren analfabets. Dels lectors, un 19% llegien alguns cops a la setmana i la resta ho feien mensualment (41%) o alguns cops a l'any (25%); en aquells temps, el disseny de l'enquesta no contemplava encara la lectura diària. Actualment, segons les últimes dades de la Federación de Gremios de Editores de España (2006), hi ha un 44,5% de no lectors (mostra a partir de 14 anys); del 55,5 que llegeixen, un **39,6% llegeixen cada dia o gairebé cada dia**. La franja d'edat més lectora és la que se situa entre els 14 i els 24 anys, amb un 72,1% de lectors. Per tant, el pas per les aules ha suposat un augment de lectors i de freqüència de lectura, tot i que sigui un avenç més lent del que es podria esperar o desitjar.

També ha estat constatat l'efecte compensador de l'escola, per exemple, a partir de les hores de lectura escolar contrastades amb les de lectura voluntària. En aquest cas, el temps dedicat a la lectura escolar no té a veure amb la situació socioeconòmica familiar (CIDE, 2003); com que la lectura voluntària sí que es veu afectada pel context social (vegeu punt 2.1.3), l'escola contribueix a aproximar les hores que dediquen a llegir els joves de diferents nivells socioeconòmics, que d'altra manera estarien més distanciats.

Tipus de lectura	Hores setmanals				
	Menys d'1 h.	1-3 h.	3-5 h.	5-7h.	Més de 7 h.
Llibres voluntaris	33,9	32,3	18,2	8,4	6,9
Llibres escolars	19	48,2	17,7	8,6	6,3

Adaptació del quadre inclòs a: Cide, 2003: 74

Encara un altre exemple comparatiu: En un estudi dels anys seixanta, es denunciava l'absència de llibres a l'escola; actualment, no hi ha dubte que en això s'ha avançat moltíssim: els llibres han entrat a les aules d'una manera clara; però, com hi han entrat i de quina manera les lectures programades incideixen en els joves? I, quins són els criteris que marquen la programació de les obres literàries?

Per respondre aquestes preguntes, revisarem la incidència del currículum oficial en la programació de les lectures, en primer lloc, i els efectes de la

programació educativa en l'experiència lectora dels adolescents, en segon lloc.

3.2.1 El currículum com a element d'influència

“Todos los problemas que se enfrentan en la producción curricular son problemas didácticos”

(Delia Lerner. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE, 2001, pàgina 81).

Ja hem constatat que els textos que l'escola selecciona són un dels paquets de referents literaris que el lector jove porta a la seva motxilla de lectures i que agrupa els adolescents segons les zones geogràfiques. Aquest agrupament es produeix en funció del que s'entén en cada entorn sobre què ha de fer l'escola i segons els objectius que es proposi com a prioritaris: transmetre el patrimoni cultural propi, ampliar el ventall d'experiències literàries, fomentar l'hàbit de llegir amb textos propers als nois i noies, formar lectors amb competència literària per llegir textos complexos...

El currículum que dissenya l'Administració és un dels elements que pot motivar la selecció dels textos, d'una banda, i, en el cas que ofereixi pautes i orientacions metodològiques per al professorat, pot incidir en les pràctiques i intervencions de les aules. Sarland (1991) situa els programes escolars en el marc dels diferents motius que té el mestre per triar els llibres, que són: la institució, l'alumne, el mestre, la llengua com a matèria i el llibre. El primer motiu, la institució, és el que inclouria el currículum com a element que “coacciona” el professorat: en alguns casos, com afirma aquest autor, *“el maestro elige los libros, por ejemplo, porque se relacionan con el trabajo que se está realizando en Humanidades, o porque sirven para apoyar un tema muy importante”* (Sarland, 1991: 31); en altres casos, la influència és més general, i afecta les tendències globals de selecció.

El cas de Catalunya reflecteix aquesta influència del currículum en les tendències de programació. Els currículums van remodelant-se atenent a la idea que es té en cada moment sobre els continguts que han d'aprendre els estudiants. Són uns documents que poden presentar diferents graus de prescripció o de llibertat per als docents, d'una banda, i incloure en major o menor mesura orientacions per a la selecció i per a la intervenció didàctica, la qual cosa pot contribuir a afavorir l'actualització de les pràctiques docents i facilitar la tasca de programació.

Les opcions que prenen diferents països en aquest sentit mostren el ventall dels diferents graus prescriptius i orientatius.

El currículum francès²⁴ se situaria en la banda intervencionista, pel que fa a la selecció dels textos, però alhora presenta l'avantatge d'oferir nombroses pautes orientatives sobre la programació de les obres completes. És un currículum que presenta una concepció específica clara per a la lectura d'obres literàries i els reserva un espai marcadament protagonista, de manera explícita, diferenciant diferents modalitats de lectura en relació amb la tipologia de textos per a cada modalitat.

Pel que fa a la prescripció de determinats textos, el currículum francès estableix un sistema de llistes²⁵ d'obres i autors, per a cada curs, d'on el

²⁴ Français: programmes et accompagnement. Direction de l'Enseignement scolaire. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Centre National de Documentation Pédagogique: Réimpression juillet 2005 (Édition précédente: réédition novembre 2004). Consultable en línia:

<http://www.cndp.fr/spinoo/cndp/frame.asp?Requete=programmes+fran%E7ais>

²⁵ la presència o no de llistes de lectures en les instruccions oficials sempre ha estat un motiu de polèmica entre els docents, la majoria dels quals contraris a la seva existència (per exemple, en el "Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari", publicat recentment pel Col·legi Oficial de Doctors Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, i dut a terme per J. Aulet i P. Martí, se cita com una de les propostes finals per a l'ESO: "evitar les llistes de lectures i deixar la tria a criteri dels centres" (pàgina 73). La tradició de les llistes de lectura en el context català, des de la reforma educativa s'ha situat només en el Batxillerat. A l'ESO, la prescripció parcial només va existir durant un curs (el 2001/02). Les llistes poden tenir diversos objectius i diversitat de graus de prescripció; una de les tasques de l'Administració educativa és la d'oferir suport al

professorat ha de triar les lectures, en algun cas, i d'on el professorat es pot orientar per triar-les, en altres casos, depenent de la modalitat de què es tracti (les llistes són extenses i inclouen diferents tipologies de textos, una trentena d'obres per a cadascuna; per al primer curs de secundària, *collège*: contes; poesia; novel·les i relats -centrats en la via afectiva; meravellosos; històrics; de fantasia i ciència-ficció; policíacs- àlbums; i còmics).

Sobre les pautes orientatives al professorat, aquest currículum està acompanyat d'annexos ("*accompagnement du programme*") on s'incideix de manera extensa i concreta en l'ensenyament de la lectura en cada curs; per exemple, inclou un apartat sobre el projecte pedagògic i les seqüències didàctiques, on s'ofereixen exemples concrets que inclouen títols d'obres emmarcades en projectes determinats; distingeix, també, les diferents modalitats de lectura (la lectura *autònoma*, d'una banda, i *l'estudi dels textos*, d'una altra banda, que inclou la lectura analítica i l'estudi de les obres completes) establint els objectius i tipologia de textos relacionats amb cadascuna. Per copsar el nivell de concreció prescriptiva, vegem un exemple sobre les obres completes aplicat a 6è del Collège francès, que per edat equival a sisè de primària del nostre sistema:

“en la mesura en què cal procedir a un estudi aprofundit [de les obres], l'obra ha de presentar les següents qualitats literàries: singularitat de l'estil, força de l'argument, aportacions simbòliques [...] S'estudiaran almenys tres obres completes a l'any. El seu estudi no ha d'excedir una durada d'entre quatre a sis setmanes -si aquesta lectura és el centre d'una seqüència- o un conjunt de sis a vuit sessions dedicades particularment a la lectura

professorat tenint en compte tots els recursos a l'abast i els resultats de les darreres investigacions. A la comunitat francesa de Bèlgica, per exemple, es pot consultar a la pàgina del Departament una base de dades sobre obres literàries amb indicacions sobre les seves característiques (base de dades "Livres"); en el nostre context, es va elaborar una base de dades similar gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació (Teresa Verdager. "Narrativa juvenil a l'abast. Base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat", curs 2001-2002) sobre la qual no s'ha fet pràcticament difusió ni se n'ha explorat la seva utilitat, per exemple facilitant-la a tots els centres que duen a terme el projecte de biblioteca escolar "punteu". Així, entre la prescripció total i l'absència d'orientació hi ha un ventall de possibilitats per explorar.

de l'obra. [...] L'objectiu és captar el sentit global de l'obra"
(pàgina 40. *Accompagnement du programme de 6e*).

Sobre les orientacions per a les pràctiques didàctiques a l'aula:

"El programa afavoreix el treball per seqüències didàctiques. S'entén per seqüència una manera d'organitzar les activitats que aglutinen continguts diferents a l'entorn d'un mateix objectiu, en un conjunt de diferents sessions. [...] el programa presenta els continguts de manera successiva però no progressiva: no es pretén imposar models de seqüències, ni una progressió anual fixada. Els suggeriments que es trobaran en aquest document no són pas models, i encara menys obligacions, tan sols il·lustracions concretes" (pàgina 31. *Accompagnement du programme de 6e*).

Com hem dit, aquest model presenta un grau de concreció i atenció a les obres literàries completes elevat: en l'apartat de competències de lectura, es distingeix entre llegir de manera autònoma i estudiar els textos complets (lectura d'obres completes i lectura detallada d'un text breu o d'un fragment).

"La lectura autònoma és la forma usual de la lectura personal. Se sosté sobre textos diversificats i s'emmarca en una activitat col·lectiva a l'aula. La lectura d'obres completes no ha d'excedir les quatre o sis setmanes dedicades a una mateixa obra". (pàgina 18. *Programme du Français, classe de 6e*)

Un altre país de l'àmbit europeu que pot servir de referència és Anglaterra. El currículum anglès coincideix en alguns aspectes amb el francès i divergeix en altres, però també s'hi troba una atenció específica notable a la lectura d'obres completes, encara que no amb un nivell de concreció tan elevat com en l'anterior exemple. Pel que fa al grau de prescripció, si bé en el document

curricular s'inclouen llistes d'autors (no de títols com a França), que en algun cas són prescriptives (quan es refereix al patrimoni literari anglès d'abans de 1914) i en altres només orientatives o exemplificadores, aquestes no s'ofereixen curs per curs sinó per tota l'etapa 12-16²⁶. Els textos literaris que s'estudien en la secundària anglesa són els següents²⁷:

- a) Teatre, novel·la, relats breus i poesia del patrimoni literari anglès. És l'apartat més prescriptiu:
- Dues obres de Shakespeare, una s'ha d'incloure en el key stage 3, primer cicle.
 - Teatre dels autors més reconeguts. S'ofereix llista com a exemple.
 - Dues obres de ficció dels principals autors d'abans del 1914, seleccionats obligatòriament de la llista que s'ofereix.
 - Dues obres de ficció dels principals autors posteriors al 1914. S'ofereix llista com a exemple
 - poesia de quatre poetes publicada abans del 1914, seleccionats de la llista.
 - poesia de quatre autors posteriors a 1914.
- b) Teatre, ficció i poesia actual i contemporània juvenil i d'adults. S'ofereix una llista d'autors com a exemples.
- c) Teatre, ficció i poesia de diferents cultures i tradicions. S'ofereix una llista d'autors com a exemples.

D'altra banda, el document no ofereix orientacions didàctiques per al tractament de les obres ni parla de diferents modalitats de lectura.

Ambdós currículums inclouen l'apartat de "Lectura" en l'estructura dels continguts: en el francès, els continguts s'estructuren entre: lectures, escriptura, i oral (escoltar i parlar); en el cas del currículum anglès: parlar i escoltar; llegir; i escriure.

²⁶ Duran, C; Manresa, M. (en premsa). "L'acció educativa en els països del nostre entorn" A: COLOMER, T. (Dir.) *Lectures adolescents*.

²⁷ El currículum anglès es pot consultar a: <http://www.nc.uk.net>

El model curricular català divergeix notablement del que acabem de mostrar breument. D'una banda, és un document molt obert pel que fa a la programació de les obres completes, fins arribar al punt de gairebé no anomenar-les en algun cas; i, d'altra banda, ofereix poques orientacions per a la intervenció educativa en general (exceptuant el currículum del 1992) i més en particular sobre les obres completes. Si durant els primers anys de la implantació de la reforma educativa el Departament d'Educació va elaborar molts models d'unitats didàctiques que arribaven als centres docents, aquesta tradició va quedar aviat estroncada i implícitament s'ha traspassat aquesta tasca als llibres de text, que la majoria de professorat utilitza a les aules de Secundària.

En els últims quinze anys, l'escola catalana ha disposat de tres currículums diferents: el del 1992, el del 2002 i el del 2007, que acaba d'aparèixer i que serà d'aplicació per al curs 2007/08. Entre ells hi ha diferències notables sobre el tractament dels textos literaris i sobre el paper de les obres completes. Entre aquests tres documents curriculars, va aparèixer una instrucció, el juliol del 2001²⁸, que pautava de manera més prescriptiva la selecció de les obres, una manera de fer excepcional en el nostre context; de fet, es va quedar en un intent perquè només es va aplicar durant un curs acadèmic. En aquesta instrucció excepcional de l'any 2001 s'hi concretava que el professorat havia de programar un mínim de dues obres completes per curs, seleccionades de la manera següent:

²⁸ Les referències dels documents curriculars consultats són les següents:

- Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC, núm. 1593; 13/05/1992). Per al currículum de 1992, també s'ha consultat: *Currículum. Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Llengua*. Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament, 1993.
- Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya (DOGC, núm. 3670; 4/07/2002).
- Resolució de 29 de maig de 2001, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'Ensenyament Secundari de Catalunya per al curs 2001/2002 (Full de disposicions i actes administratius, núm. 870)
- Document provisional del nou currículum de Secundària, de 16 de març de 2007 (pdf accessible des de la pàgina xtec.cat)

- primer cicle: una de les dues havia de ser de les llistes d'autors i obres de les literatures catalana i castellana contemporànies que es donaven en una llista.
- Segon cicle: una de les obres havia de ser de la llista de les obres contemporànies que es facilitava; i l'altra d'autors o autores clàssics de la relació d'autors que també indicava l'Administració.

Així, a primer cicle el professorat podia triar lliurement 1 o 2 textos (si feien una lectura trimestral) i a segon cicle o bé no en triaven cap o en triaven una lliurement (si feien una lectura per trimestre).

3.2.1.1 Els currículums dels darrers quinze anys: les absències

Per analitzar la influència que pot tenir el currículum en la programació de les lectures que formaran part del bagatge lector dels joves, és necessari resseguir breument alguns dels principis bàsics en què es basen els diferents currículums i el pes que es dona a la literatura, atès que trobem molt poques referències a les obres completes, excepte en el currículum del 2007, que es desmarca dels anteriors en aquest punt²⁹ i en d'altres.

En primer lloc, sembla que la literatura ha anat guanyant protagonisme i independència molt lentament, atenent als apartats en què s'estructuren els continguts i als principis que són a la base de cada currículum (que es troben en la introducció de cada document):

²⁹ L'anàlisi que s'ofereix està feta des de la perspectiva de les obres completes. Els interessats en una anàlisi sobre el tractament de la literatura en general en els currículums del 1992 i del 2002 poden consultar: F. Trujillo (2007); o J. Aulet i P. Martí (2007). "Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari". Col·legi Oficial de Doctors Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (pàgines 13-24). Se'n pot consultar un resum en línia a través de la pàgina <http://www.xtec.cat>.

	Estructura dels continguts	Principis generals
1992	Els continguts de l'àrea (procedimentals, conceptuals i actitudinals) s'agrupen en sis apartats: <ul style="list-style-type: none"> - llengua oral - llengua escrita - literatura - lèxic - gramàtica - llengua i societat 	<i>L'àrea està formada per continguts de llengua i de literatura (2760)</i> Inclou la literatura dins la diversitat de tipologies textuals, segons la intencionalitat comunicativa. <i>Al costat de textos en el marc de la vida quotidiana, de textos d'estudi i de textos de mitjans de comunicació de massa, els textos literaris han de conformar el gruix de la lectura dels alumnes de l'àrea. (2760)</i>
2002	Els continguts de l'àrea estan organitzats en diverses seccions: procedimentals, conceptuals i actitudinals. Alhora, s'agrupen explícitament en quatre apartats: <ul style="list-style-type: none"> - ús de la llengua - literatura - llengua i societat - estudi sistemàtic de la llengua 	No és tan explícita la inclusió de la literatura en les tipologies textuals, tot i que en el document també hi tenen protagonisme. <i>"la presència assídua de la literatura en el currículum és altament recomanable a fi que l'alumnat aprengui un model de llengua ric en possibilitats expressives, a més d'educar el gust i d'adquirir determinats coneixements i aprenentatges sobre la vida, útil especialment en l'adolescència"</i>

En l'estructuració dels continguts, no hi ha massa diferències entre els dos documents: en ambdós existeix l'apartat literari; en el més actual i encara vigent, el del 2002, la literatura sembla que hi pot tenir més espai, perquè el currículum està menys fragmentat. És remarcable el canvi, subtil però rellevant, pel que fa a la inclusió de la literatura entre la diversitat de tipologies textuals: en el currículum del 1992 els textos literaris estan clarament diluïts entre la diversitat de tipologies textuals. En el del 2002, en canvi, se'ls dona més autonomia.

A banda d'aquests principis generals, en els dos currículums vigents durant els últims quinze anys, s'hi detecten les característiques següents pel que fa al tractament de les obres literàries:

- Absència d'una entitat específica per a les obres literàries.
- Absència d'una concepció teòrica clara sobre la lectura literària.
- Llibertat total per a la selecció i ús de les obres completes, que, malauradament, implica també l'absència d'orientació per al professorat. Entre l'intervencionisme absolut i la llibertat total hi pot haver camins intermedis que facilitin la tasca.

- Objectius centrats, bàsicament, en el gust per la lectura i el foment dels hàbits lectors, exceptuant la normativa del 2002, que reserva aquests objectius per al primer cicle i introdueix la història de la literatura en el segon.
- Absència d'orientacions didàctiques.

Les obres completes no són tractades de manera específica i per tant no s'aprofundeix en la seva didàctica, la qual cosa no afavoreix la introducció de complexitat organitzativa: les referències explícites a la lectura d'obres completes són escasses en els currículums del 1992 i del 2002; una de les poques referències a les obres la trobem en el currículum de 1992:

“Les obres literàries que han de llegir els alumnes, i específicament les novel·les i contes, han de ser preferentment de la literatura clàssica juvenil universal o dels autors que escriuen per als joves. També poden ser motivadores totes les novel·les dites “d’aprenentatge”, entre les quals s’inclouen les d’aventures, les policiaques i les de tema fantàstic, per les possibilitats de transferència i d’identificació que ofereixen” (apartat “Orientacions didàctiques”, pàgina 53 de la publicació del Departament d’Ensenyament (1993), currículum del 1992).

Tot i que queda clara en tots els currículums la necessitat de l’ensenyament de la literatura a través de la lectura dels textos, totes les referències són més una declaració de principis que la concreció d’orientacions:

Dins de la literatura, s’hi podrà trobar tot el conjunt de coneixements necessaris per abordar un text literari d’acord amb les possibilitats de la generalitat dels alumnes. Es tracta de formar lectors amb un bagatge suficient per entendre les obres, assaborir-les i saber resumir-ne el contingut i fer-ne un comentari. (2761) (1992)

OBJECTIUS GENERALS, 2002

- *servir-se autònomament de la lectura com a font d'informació, de lleure i de projecció personal.*
- *conèixer i valorar els principals gèneres literaris i els autors més representatius a través de les seves obres.*
- *distingir els períodes artístics i literaris, amb els corresponents trets característics i els autors més significatius.*
- *adonar-se que les produccions literàries constitueixen diverses interpretacions del món i de l'individu; afavoreixen el desvetllament de la imaginació i del bon gust estètic, i són un mitjà d'arrelament i participació en la cultura pròpia, i de relació amb altres pobles.*

Quan es concreten els continguts literaris, aquests es refereixen sobretot a tres nuclis: la comprensió dels textos, la seva contextualització i la història de la literatura:

Currículum del 2002, actualment vigent:

Procediments:

- lectura expressiva de textos en prosa i en vers.
- memorització de textos breus i recitació de poemes
- dramatització de textos
- lectura i comentari de textos literaris...
- lectura comprensiva d'obres literàries.
- recensió de lectures
- situació de les obres i els textos llegits en el seu context històric i literari.
- producció de textos breus amb intenció literària, si cal, a partir de models.

Conceptes:

- Literatura: el registre literari; el concepte de gènere literari; el teatre, la narrativa i la lírica.
- Història de la literatura (catalana i castellana) [reservada per al segon cicle]

En definitiva, com apunta Colomer (2005: 41): *“en los planes de estudio oficiales tampoco es común articular en qué puntos concretos debe incidir la lectura de las obras íntegras que se aconsejan o se prescriben.*

En molts casos, es parla dels textos literaris però les afirmacions poden ser aplicables tan a la pràctica de la lectura de fragments a les aules com a la lectura d'obres completes: *“Servir-se autònomament de la lectura com a font d'informació, de lleure i de projecció personal”* (1992 i 2002, objectius generals). *Conèixer i valorar els principals gèneres literaris i els autors més representatius a través de les seves obres”* (2002, objectius generals).

En els documents curriculars, el gust per la lectura és tractat com un dels objectius principals a aconseguir; aquest, però, presenta una evolució notable entre els dos currículums que han estat vigents: si al del 1992 era un dels objectius principals al llarg de l'escolarització obligatòria, en el de 2002 s'acota al primer cicle de l'ESO i es reserva per al segon cicle l'ensenyament de la història de la literatura. Una de les principals confusions en aquests anys ha estat el fet de considerar el gust o plaer per la lectura com a objectiu ensenyable en ell mateix; ja ho van fer notar Colomer i Camps l'any 1991:

“Pel que fa a la formulació del gust per la lectura com a objectiu, seria absurd negar que el plaer que n'obtindrà és una clara finalitat del lector que s'endinsa en una obra de ficció. Ara bé, els objectius educatius en aquest camp es refereixen a la construcció dels instruments per a l'obtenció del plaer, i no a la necessitat d'experimentar-lo. No es pot crear la imatge que les activitats de lectura han de conduir al plaer, de la mateixa manera que no es presenta així l'indubtable plaer del coneixement o el plaer de la resposta esportiva del propi cos.”
(Colomer i Camps, 1991, p. 104)

“Aquesta situació d'ús real, però, pot ser alterada per una certa ambigüitat en la definició dels objectius d'aquesta activitat de

lectura que, d'una banda, insisteix desviadament en l'obtenció del plaer com a finalitat educativa i, d'altra banda, ha començat a desvirtuar el sentit d'aquesta lectura en convertir-la en el punt de partida de tota mena d'exercicis i treballs escolars” (Colomer i Camps, 1991, p. 104)

En definitiva, doncs, en els documents vigents des del 1992 fins al 2007, notem molt poca atenció al tractament de les obres completes; durant quinze anys les obres literàries han estat presents en el fons dels principis però no han estat ateses com a element amb entitat pròpia, ni han gaudit d'una concepció teòrica de fons, que les inclogui en l'itinerari formatiu del lector literari; els dos currículums proposats des de principis dels noranta no han entrat a aprofundir en la didàctica de la lectura literària d'obres completes, potser per la concepció prèvia del que ha de ser un document curricular o potser, presidits pel principi de la formació del gust per la lectura i per la llibertat que això havia de comportar per a l'alumnat, n'han volgut ser un reflex. La llibertat i la competència del professorat per programar no ha d'inhibir l'administració de la responsabilitat de guiar, orientar i facilitar la tasca.

Un currículum d'aquestes característiques contribueix a perfilar un retrat determinat de les lectures escolars que els joves arxiven a la seva *biblioteca* particular de referents literaris, que es pot observar en tres aspectes³⁰:

³⁰ Les dades que s'ofereixen a continuació han estat extretes de tres estudis sobre la programació de les obres completes a Secundària duts a terme a Catalunya en els darrers deu anys i que abracen, per tant, els dos currículums vigents en aquest període de temps:

- Informe realitzat per la Inspecció del Departament d'Ensenyament (1997) [document inèdit]
- MOYA, J. “La lectura a l'aula. Un projecte per a l'aprenentatge de la llengua, la introducció a la literatura i l'autoformació”. Mitja llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació el curs 2001/02.
- MANRESA, M. “Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès” Treball de recerca presentat en el marc del programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB (setembre de 2004), dirigit per Teresa Colomer. En aquest estudi s'hi poden trobar dades sobre la programació de les lectures escolars a la població de Cerdanyola del Vallès dels cursos 1999/2000 i 2002/2003.

- a) El protagonisme que hi pren l'objectiu d'aconseguir el gust per la lectura ha conduït a dues conseqüències: d'una banda, a l'ampliació de la llibertat de tria per part de l'alumnat, la qual cosa és positiva sempre que no substitueixi l'espai de lectura comuna guiada (com passa en la majoria dels casos), adequat per compartir les interpretacions dels textos; d'altra banda, aquest principi comporta seguir un determinat criteri de selecció de les obres, aquelles que, suposadament, s'apropen més als gustos de l'alumnat. Aquest fet pot conduir, en alguns casos, cap a la limitació del bagatge literari dels alumnes. Aquest fet es reflecteix en el quadre següent, on es distribueixen els llibres llegits per adolescents d'entre 12 i 16 anys segons el gènere i tenint en compte si són lectures triades en l'àmbit privat o seleccionades per l'escola:

Quadre 1. Títols llegits per gèneres

	Títols	VD	FANCF	AV	DET	HIST	TEA	POE	NL
<i>Lectura personal</i>	58	29 50%	17 29%	7 12%	3 5%	0	2 3%	0	0
<i>Lectura escolar</i>	50	19 38%	17 34%	7 14%	6 12%	1 2%	0	0	0

Manresa, 2004. Centres de Cerdanyola del Vallès

En el quadre precedent, s'hi pot comprovar el mimetisme de la lectura escolar respecte a les tendències de lectura personal del moment, inscrites sobretot en el gènere *Vida diària* (era el moment de la sèrie *Manolito gafotas*, d'Elvira Lindo). En aquest cas, la lectura programada per l'escola no amplia notablement el bagatge d'experiències literàries dels joves. Si bé d'una banda apropar-se als seus gustos pot crear empatia en els lectors, també propicia certa immobilitat per al lector. Trobar matisos que equilibrin aquests dos pols a través de diversos mecanismes és un dels reptes del nostre sistema.

D'altra banda, també s'han constatat que el fet de programar obres molt properes als adolescents no té els efectes desitjats.

Pel sol fet de ser lectures escolars, són sistemàticament valorades per sota de la lectura personal. En el següent quadre es mostren les valoracions dels textos llegits per adolescents del gènere Vida diària, separades per contextos de lectura (Manresa, 2004):

Percentatges de valoració alta per al gènere vida diària, distribuït segons els contextos de lectura: lectures escolars i lectures personals.

GÈNERE	Lectures escolars	Lectures personals
Vida diària	8,1%	17,8%

Com afirma Colomer (2005): “tal vez el principal problema del modelo de “lectura por placer” es que asimila totalmente la lectura escolar con una lectura de tipo privado, de manera que el placer designa la apropiación personal, mientras que la obligación de leer se sitúa en el terreno escolar de la utilidad”.

- b) La poca concreció en les orientacions didàctiques i la poca entitat donada a les obres completes porta al tractament de les lectures de manera **uniforme** independentment de la seva modalitat, d’una banda, i al manteniment de les lectures en una “marginalitat paral·lela” que fa difícil la seva integració en itineraris d’aprenentatge literari:

“... la lectura se propone en paralelo como algo totalmente desvinculado de la programación literaria seguida en las aulas” (Colomer, 2005: 41)

Aquest fet pot provocar certa desorientació en l’alumnat, que veu com la institució escolar l’obliga a llegir determinades obres però que no pot enllaçar amb els aprenentatges literaris.

- c) Es reproduïx la mateixa paradoxa social que es dona entre la dispersió de títols, d'una banda, i l'aglutinament al voltant d'uns referents determinats, de l'altra.

Si bé socialment els referents que funcionen majoritàriament són els llibres més comercials del moment, en el model que tenim a Catalunya de currículum i de programació de les lectures, aquests referents es concentren en el que podríem anomenar els *clàssics escolars espontanis*, creats per la força de l'ús. Podríem dir que són uns referents comuns poc intencionats, doncs.

La dispersió de títols i per tant de gèneres i temàtiques de les lectures proposades pels Departaments de català o castellà dels centres de Secundària es reflecteix en les dades de d'alguns estudis, com el realitzat per la Inspecció del Departament d'Educació l'any 2007, el de Moya (2005), Manresa (2004; 2007) o Grupo Lazarillo, 2004); vegem-ho amb dades concretes:

- Centres de Cerdanyola del Vallès, curs 99/00: s'obté una llista de 97 títols corresponent a 9 centres de Secundària (català i castellà) (Manresa, 2004).
- Centres de Cantàbria, curs 2002/2003: s'obté una llista de 106 títols de 21 departaments (només castellà), dels cursos de 3r i 4t d'ESO (Grupo Lazarillo, 2004).

“los departamentos de nuestra región no disponen de un canon aceptado mayoritariamente en ningún campo de las lecturas que se destinan a la educación literaria de estos dos cursos de la Educación Secundaria. Y ello ocurre tanto en la literatura clásica como en la contemporánea, y del mismo modo en la literatura de adultos que en la juvenil” (138)

L'altre extrem, el que hem anomenat "clàssics escolars espontanis", es configura de manera clara veient les lectures més programades pels centres educatius catalans a partir dels reculls que estan a l'abast:

1995. LLISTA DE LECTURES MÉS PRESCRITES PELS DEPARTAMENTS (INSPECCIÓ, 1997 Departaments de català; 524 Departaments de Castellà

CATALÀ			CASTELLÀ		
Autor	Títol	Centres	Autor	Títol	Centres
Esplugafreda, R.	<i>Hem nedat a l'estany amb lluna plena</i>	141	Bécquer, G. A.	<i>Rimas y leyendas</i>	172
Pedrolo, M. De	<i>Mecanoscrit del segon origen</i>	139	Anónimo	<i>Lazarillo de Tormes, El</i>	163
Lienas, G.	<i>Cul de sac</i>	96	Hinton, S.	<i>Rebeldes</i>	130
Ulhman, f.	<i>Amic retrobat, L'</i>	90	Mendoza, E.	<i>Misterio de la cripta embrujada, El</i>	117
Martín, A.; ribera, J.	<i>No demanis llobarro fora de temp.</i>	85	Delibes, M.	<i>Camino, El</i>	112
Rodoreda, M.	<i>Aloma</i>	84	Mendoza, E.	<i>Sin noticias de Gurb</i>	93
Vergés, O.	<i>Quin curs el meu tercer</i>	71	García Márquez, G.	<i>Relato de un naufrago</i>	77
Rodgers, M.	<i>Quin dia tan bèstia!</i>	65	Delibes, M.	<i>Príncipe destronado, El</i>	60
García, D.	<i>Canya plàstica</i>	65	Martín, A.; ribera, J.	<i>Todos los detectives se llaman Flanagan</i>	57
Simó, I.C.	<i>Raquel</i>	64	SAlinger, J.D.	<i>Guardián entre el centeno, El</i>	54
Lienas, G.	<i>Així és la vida, Carlota</i>	63	Sender, R. J.	<i>Réquiem por un campesino español</i>	49

Els títols tramats en gris coincideixen amb els llibres més llegits dels altres dos estudis. Els tramats en verd, coincideixen amb els de Moya (2005)

Centres públics, concertats i privats de Cerdanyola del Vallès (9). Títols citats per més d'un departament (Manresa, 2004)

CURS 99/00	n.
Mecanoscrit del segon origen	4
Què farem, què direm?	3
Lazarillo de Tormes	3
L'esquelet de la balena	2
Pedra de tartera	2
Crónica de una muerte anunciada	2
Raquel	2
El camino	2
Temps de l'oblit	2
El Hobbit	2
Joc brut	2
Hem nedat a l'estany amb lluna ...	2

CURS 02/03	n.
Mecanoscrit del segon origen	6
Sin noticias de Gurb	4
Raquel	3
Què farem, què direm?	3
Les cartes d'Hèrcules Poirot	3
Pedra de tartera	3
Zero a l'esquerra	3
Los escarabajos vuelan al atardecer.	3
L'ocell de foc	3
Rebeldes	3
Caperucita en Manhattan	3

Els títols tramats en gris coincideixen amb els llibres més llegits de la recerca d'Inspecció d'Ensenyament (1995). Els tramats en groc, amb els de Moya (2005)

2001/02. Maresme. 20 centres. Primer i tercer d'ESO. Català. Citats per almenys dos instituts (Moya, coord., 2005)

Primer	Segon	Tercer	quart
El secret de l'ordinador	Així és la vida, Carlota	Com un miratge	Aloma
La casa de les acàcies	Camps de maduixes	Cul de sac	El temps de l'oblit
La noia del temps	El cant de l'esperver	El temps de l'oblit	Joc brut
La pedra màgica	Flannagan (sèrie)	Flannagan (sèrie)	Joel
La tele boja	Hem nedat a l'estany...	L'amic retrobat	L'amic retrobat
Matilda	La casa sota la sorra	Tot et serà pres	Raquel
Què farem, què direm?	Mecanoscrit ...	El príncep de la boira	Miralls venecians

Els títols tramats en gris coincideixen amb els llibres més llegits dels altres dos estudis. Els tramats en groc, amb els de Manresa (2004); en verd, amb els de la inspecció (1995).

Si la dispersió de títols reflecteix la llibertat de tria dels centres, la qual possibilita d'adaptació als contextos particulars, aquests referents espontanis mostren l'existència d'un consens implícit entre el professorat de programar una determinada tipologia de lectures, properes a la sensibilitat juvenil i d'acord amb els criteris fomentats per l'Administració enfocats cap a l'adquisició de l'hàbit de llegir.

A partir del curs 2002/03, els centres, motivats per les instruccions curriculars, comencen a introduir literatura canònica del patrimoni propi a segon cicle de l'ESO; el sol fet d'establir la frontera entre primer i segon cicle, però, és estèril si només afecta a la tria dels textos; és a dir, si no s'acompanya d'orientacions didàctiques o si el professorat no és conscient que aquestes obres més canòniques necessiten ser guiades intensament (vegeu l'apartat 3.2.2.3)

Curs 2002/03. programació de les lectures en un centre de Cerdanyola

Curs	Títol	Autor
Primer d'ESO	Delicte ecològic	Lorman
	Memorial de Tabarca	Pons
	Com un miratge	Roca
Segon d'ESO	El llaüt de vela negra	Morey
	Hem nedat a l'estany...	Esplugafreda
	Zero a l'esquerra	Martín
Tercer d'ESO	Els arbres passaren ran de la finestra	Iarreula
	Cul de sac	Lienas
	Contes	Calders
	L'esquelet de la balena	Cirici

	Raquel	Simó
Quart d'ESO	Jesper	Matas
	Així és la vida, Carlota	Lienas
	La filla del mar	Guimerà
	Revolta de bruixes	Benet i Jornet

El debat sobre la necessitat o no que l'escola proporcioni uns referents comuns compartits per tot l'alumnat no és fàcil de resoldre. Depèn de la funció que es cregui que ha de complir l'escola. Dedicant més atenció a les lectures i rescatant-les de la marginalitat paral·lela en què sovint es mouen, es poden articular combinacions de criteris que afavoreixin la formació del lector literari sense renunciar a cap objectiu. Prenent de nou el referent francès, en el qual s'hi estableixen diferents nivells d'aproximació a les obres literàries amb els quals es poden experimentar diferents tipus de "plaers" (Savage, 2004), trobem un exemple d'aquesta articulació de diferents objectius amb diferents lectures relacionades amb un itinerari formatiu:

1. lectura identificativa: lectures triades per incitar a la lectura d'obres completes (implica la programació de literatura juvenil). Desenvolupar el plaer fonamentat en l'interès sobre la intriga i la identificació: textos variats i triats en funció de les preocupacions i interessos de l'alumnat. En aquest cas, diu Savage, es pot prioritzar una aproximació temàtica: adolescents, esports, quotidianitat...
2. lectura distanciada i interpretativa: lectures triades per formar l'alumne en relació als coneixements literaris, aprendre a parlar sobre les obres, formar-se judici propi (metallenguatge, enunciació, formes del discurs, estructura textual...)
3. lectura per sentir-se pertanyent a una cultura legítima comuna: afavorir la freqüentació de textos representatius del patrimoni cultural propi o universal. sobre aquest tercer nivell, cal fer notar que també és graduable: des de la cultura popular, reconeixent i valorant la cultura adolescent, a la culta i canònica.

La publicació de la nova proposta de currículum (març de 2007) coincideix amb el qüestionament, basat en les darreres aportacions teòriques, del model aplicat durant els últims quinze anys a les escoles catalanes:

Durante las décadas de los 80 y 90 se asistió a un cierto intervencionismo avasallador a través de la multiplicación de jornadas, campañas, concursos o visitas de autores; se apostó por acentuar el efecto placentero de la lectura como motivación y se produjo un cierto adelgazamiento literario a favor de la legibilidad. (...) en los últimos años una gran cantidad de estudios sobre la lectura y el aprendizaje han ido cuestionando muchas de estas prácticas. (...) Se intenta otorgar una nueva centralidad al aprendizaje lector y literario en la escuela. (Colomer, 2002)

3.2.1.2 El nou currículum (2007): entre la timidesa i l'avenç

En l'esborrany del nou currículum, encara pendent d'aplicació, s'hi detecten canvis substancials en relació a les obres literàries, encaminats a resoldre algunes de les mancances dels anteriors.

En primer lloc, la literatura continua guanyant espai, protagonisme i independència. De les tres dimensions que articulen la normativa, una és la literària, diferenciada de la dimensió comunicativa i de la plurilingüe i intercultural, un altre dels nous protagonismes rellevants d'aquesta proposta.

En segon lloc, una altra de les evolucions del nou document és la introducció del terme i del concepte *competència literària*, introduint així aportacions del camp de la didàctica de la literatura dels últims anys.

En tercer lloc, es refereix a la lectura guiada de les obres quan fa referència a la competència literària, la qual cosa introdueix un matís rellevant per al tractament de les obres, d'una banda, i fa que s'inscriui en la línia d'alguns

dels currículums europeus que s'han revisat al principi d'aquest capítol, encara que sigui d'una manera tímida.

	Estructura dels continguts	Principis generals
2007	<p>Els continguts de l'àrea s'estructuren al voltant de les competències i es presenten segons tres dimensions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dimensió comunicativa - dimensió literària - dimensió plurilingüe i intercultural 	<p>Inclou la competència literària com una de les competències comunicatives: La competència comunicativa inclou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competència oral - competència comunicativa escrita - competència comunicativa audiovisual - competència literària <p>Parla explícitament de les <u>obres literàries guiades</u> a l'escola, quan es fa referència a la competència literària: <i>"L'accés guiat a aquestes obres facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, i fa que els nois i les noies descobreixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos, i apreciïn textos literaris de gèneres diversos (poètic, narratiu i teatral), i també d'altres formes estètiques de la cultura que els envolta (cançons, refranys, dites...)"</i>. (pàg. 4)</p>

En aquests quinze anys, doncs, la literatura ha recorregut el camí que va des de la seva inclusió en el conjunt de tipologies textuais fins a centrar-se en la competència literària. Aquest canvi pot afectar la programació de les lectures en la mesura en què sembla que la literatura s'hagi anat independitzant progressivament, la qual cosa dóna protagonisme i espai als textos literaris, de manera que es puguin incloure més diversitat d'experiències de lectura literària a l'aula. En aquest sentit, encara tindrien més protagonisme si la literatura tingués un espai propi com a matèria independent dels continguts lingüístics, tal com proposen Aulet i Martí en el Dictamen recentment publicat (2007).

El currículum del 2007 es desmarca dels anteriors perquè fa un primer pas per aproximar-se a l'especificitat de les obres literàries completes a l'aula, a partir de l'explicitació, en els continguts, de diferents modalitats de lectura i de diferents maneres d'abordar-les segons els objectius. Alhora, estableix un camí de progrés en la competència literària relacionat amb tres eixos: la tipologia dels textos, la modalitat de lectura, i els continguts literaris. (vegeu el quadre de la pàgina següent).

CURRÍCULUM 2007. CONTINGUTS. DIMENSÍO LITERÀRIA

	PRIMER	SEGON	TERCER	QUART
TIPOLOGIA I ÈPOQUES Obres completes	Lectura autònoma o guiada obres: Juvenil i popular i tradicional. Coneixement d'autors i d'obres: Contemporànies o clàssiques (lectura comentada d'obres o fragments)	Lectura autònoma o guiada obres: Juvenil i popular i tradicional. Coneixement d'autors: literatura catalana i espanyola del segle XX i contemporanis (lectura comentada d'obres o fragments)	Lectura autònoma o guiada de: literatura juvenil i literatura clàssica. Coneixement d'obres: cultura literària catalana i castellana (lectura comentada obres o fragments)	Lectura autònoma o guiada d'obres o fragments: literatura catalana i castellana de l'edat mitjana al segle XX. Coneixement d'obres i autors: literatura universal (fragments comentats)
GÈNERES	a) Lectura comentada i expressiva: relats breus i rondalles b) Lectura comentada i recitat: poemes c) Lectura comentada i dramatitzada: teatre	a) Lectura comentada i expressiva: contes i altres relats breus b) Lectura comentada i recitat: poemes c) Lectura comentada i dramatitzada: teatre	a) Lectura comentada i expressiva: contes i novel·les b) Lectura comentada i recitat: poemes c) Lectura comentada i dramatitzada: teatre	a) Lectura comentada i expressiva: contes i novel·les b) Lectura comentada i recitat: poemes c) Lectura comentada i dramatitzada: teatre
ELEMENTS LITERARIS, RECURSOS...	a) elements bàsics del relat literari i la seva funció b) elements bàsics del ritme, versificació i figures semàntiques més habituals c) aspectes formals i elements principals de la posada en escena	a) temes i elements de la història, les formes d'inici, el desenvolupament cronològic i el desenllaç. b) Recursos retòrics més importants i procediments de versificació c) Aspectes formals, sobretot l'estructura	a) valoració de la creació de personatges, de la veu i de la perspectiva narrativa i del diàleg. b) Temes recurrents en diferents autors, valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema. c) Característiques temàtiques formals.	a) estructures i veus narratives diferents. b) Temes recurrents en diferents autors i períodes literaris, valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics. c) Innovacions en els temes i les formes.
ALTRES		Reflexió obra i context i sobre què és un clàssic	Reflexió obra i context i sobre què és un clàssic	Contextualització lit. Cat i cast EM-XX. Reflexió clàssic

Aquesta nova normativa, però, no ofereix orientacions ni per a la tria dels textos ni per a la guia de les obres a l'aula. Aquest fet pot ser motivat per la concepció sobre què ha de ser un currículum. Ja hem vist que hi ha països que l'entenen com un document amb un nivell de concreció elevat i altres que se'n distancien.

Segurament, aquest document, com tots, afectarà i farà modificar algunes qüestions relacionades amb la programació de les lectures i amb les pràctiques d'aula. Caldrà veure en quina mesura i de quina manera. Sovint costa molt d'introduir canvis en les inèrcies escolars: com mostra Baesch (2002), el professorat no acaba d'incorporar del tot les noves línies curriculars de Bèlgica, o ho fa molt lentament, basant-se en les constatacions sorgides d'una investigació comparativa entre el currículum i les pràctiques d'aula.

La voluntat que el document curricular sigui obert i flexible, permetent així l'autonomia dels centres, no hauria d'implacar que no s'oferissin pautes, recomanacions i difusió de les investigacions i teories de l'educació més innovadores. Per exemple, en el cas de la comunitat francesa de Bèlgica, no hi ha llistes ni d'autors ni de textos (sí que s'hi parla de gèneres) però es remet el professorat a una base de dades, "Livres"³¹ que conté els textos més recomanats pels especialistes, per edats, gèneres i altres indicadors. a Catalunya tenim una base de dades similar, elaborada a partir d'una llicència d'estudis³², feta amb l'objectiu d'ajudar el professorat en la selecció dels textos que no ha estat difosa com es mereixia, ni tan sols amb l'oportunitat de la posada en pràctica del projecte d'innovació educativa de biblioteques escolars, el Puntedu.

³¹ Es pot consultar a: <http://www.enseignement.be/index.asp>

³² T. Verdager. *Narrativa juvenil a l'abast: base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat*. Llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació el curs 2001/2002. Es pot consultar a: <http://www.xtec.cat/formacio>

A Catalunya, si bé en altres àmbits s'han introduït les innovacions provinents de diverses disciplines (és el cas de l'enfocament comunicatiu, del constructivisme, de les tipologies textuais, etc.), amb la lectura literària s'hi detecta un cert endarreriment, que es comença a resoldre en l'última proposta, un endarreriment que no es pot deure a la manca d'investigacions ni d'especialistes que tenim en aquest camp.

3.2.2 L'experiència lectora a través de la intervenció educativa

El fet que les obres completes escolars representin, per la coincidència entre objectius educatius i l'ús de les obres en l'àmbit de lectura personal, un pont d'unió entre la lectura d'oci i la lectura escolar provoca diverses tensions. A Catalunya, la balança s'ha decantat clarament, tal com s'ha vist en l'anàlisi del currículum, cap a reservar l'espai de la lectura d'obres completes a la promoció del gust per la lectura i el plaer de llegir. El fet, però, de renunciar a objectius de formació en la competència literària a través de la lectura d'obres completes provoca algunes confusions, que es veuen reflectides en la intervenció educativa, tal com mostrarem tot seguit.

Colomer (2005) estructura aquestes confusions de la manera següent: entre llegir o llegir literatura; entre llegir o saber literatura; entre llegir per gust o llegir per obligació; i entre llegir a l'escola o llegir socialment. Com assenyala l'autora:

“la función escolar atribuida a la lectura de obras íntegras se halla aún poco clarificada. Ello puede constatarse fácilmente tanto si se observa la práctica educativa en concreto o se analizan los decretos legislativos que deberían orientarla, como si se amplía la visión con el sentir social sobre esta cuestión” (Colomer, 2005: 40)

La pràctica educativa més generalitzada en el nostre context sobre la programació de les obres literàries completes reflecteix certes contradiccions producte de les confusions assenyalades per Colomer:

- En primer lloc, programar un nombre de lectures molt limitat (una per trimestre com a molt) no sembla la millor manera de fomentar la lectura lliure i per plaer. Voler incidir en la quantitat de lectura dels alumnes amb una lectura trimestral presenta certes limitacions que es poden resoldre ampliant l'oferta de modalitats de lectura.
- En segon lloc, el fet que, en la gran majoria de centres aquestes lectures siguin comunes per a tot l'alumnat restringeix aquesta voluntat de llibertat. Quan això s'intenta pal·liar substituint la lectura comuna per l'oferta d'una llista de títols d'on l'alumnat pot triar s'està renunciant a l'oportunitat que ofereix l'espai de lectura comuna per guiar, compartir i aprofundir en les obres segons itineraris d'aprenentatge literaris planificats.
- En tercer lloc, el plantejament de lectura lliure porta a donar molt poca entitat al treball de les característiques de cada obra, que no se selecciona pels seus trets exemplificadors de continguts literaris, sinó que s'utilitza per tal que l'alumnat llegeixi, en el sentit intransitiu del verb *llegir*.

La unió d'aquestes tres contradiccions comporta que no es relacioni la tria de l'obra amb cap itinerari d'aprenentatge literari ni amb les diferents modalitats de lectura. La uniformització en el tractament de les obres comporta que l'alumnat no progressi en l'habilitat valorativa ni en l'aprenentatge de la conceptualització i jerarquització d'allò que llegeix.

Per a un percentatge gens menyspreable d'adolescents, els textos escolars són gairebé els únics referents literaris que tenen en el seu bagatge lector durant l'adolescència. Involuntàriament, i malgrat el refús explícit que molt sovint sentim per part dels joves als textos escolars, aquests són el seu univers de lectura.

Per mostrar, de manera gràfica, la incidència que té l'escola en l'univers lector dels joves, i l'espai que hi ocupa, vegem perfils lectors segons la seva relació amb els textos escolars:

Segons la relació entre la freqüència de lectura i l'espai que hi ocupa la lectura escolar, s'estableixen aquests quatre perfils, proposats per Manresa, 2004:

- a) *Grans lectors* (més de deu llibres llegits en un curs). Minoria que representa un 1% del total, situats majoritàriament entre 12 i 13 anys. Proporcionalment són els que llegeixen més lectura personal. Es configuren dues tendències: lectors generalment de 15 i 16 anys amb molta quantitat de textos personals monotipològics (seguint sèries, autors o gèneres determinats) o aquells que llegeixen textos més diversos però que no deixen escapar les modes del moment, generalment més joves. Malauradament, sembla que amb l'edat vagin perdent capacitat de selecció crítica.
- b) *Lectors mitjans* (entre cinc i nou llibres llegits): representen un 7% del total de lectors. Augmenta la quantitat de lectura escolar dins el seu univers lector.
- c) *Lectors moderats* (entre 2 i 4 llibres): representen el 32%. Es va equilibrant la proporció entre lectures personals i lectures escolars en cada lector, i s'hi distribueix gairebé al cinquanta per cent.
- d) *Petits lectors* (1 llibre llegit): són la majoria (53% del total). La meitat d'aquests lectors tenen com a únic referent la lectura que els programa el centre escolar.

La distribució dels lectors segons aquests perfils mostra, d'una banda, l'enorme influència que té l'escola en els referents literaris de la majoria de joves, l'univers lector dels quals està configurat en bona part per les lectures seleccionades des de l'escola. D'altra banda, es fa evident la utilitat de conèixer la configuració majoritària de perfils lectors que hi ha en una aula, un curs o un centre per poder decidir les actuacions més idònies. Per

exemple, si en l'alumnat conviuen un 80% de petits lectors amb un 20% de grans lectors que només llegeixen les sèries més comercials d'una mateixa tipologia, el professorat pot optar per incidir en estratègies d'aproximació per als petits lectors i d'enriquiment o diversificació per als altres.

La influència de les lectures escolars pot fer decantar la balança dels seus gustos personals o, si més no, la combinació d'estratègies per diversificar, per aproximar o per enriquir es posa al servei de la formació literària dels joves per tal d'oferir-los eines perquè esdevinguin lliures per poder triar lliurement en el futur.

Un altre exemple que mostra aquesta incidència: dels 15 títols preferits pels joves de Cantàbria, 9 formen part de les llistes prescrites pels centres i 4 són recomanacions del professorat. Només 2 són lectures personals (Grupo Lazarrillo, 2004).

Així, com menys hàbits lectors personals té un jove (els lectors febles), més dependència dels textos escolars.

L'evolució de la lectura durant els anys de Secundària també es relaciona amb l'experiència escolar. Baudelot, Cartier i Detrez (1999) estableixen les categories següents:

1. Raons per llegir més:

- a) Alumnes que veuen la lectura com a plaer i com a deure alhora: són aquells que **s'adapten al medi escolar**. La lectura vista com un acte únic i plurifuncional, i com una inversió escolar rendible (la Selectivitat), culturalment valorada i personalment profitosa (plaer).
- b) Alumnes que no llegeixen pas amb l'escola, sinó **en contra** d'ella i a costa d'ella. El creixement de lectures respon a la necessitat de relaxar-se, d'evadir-se del treball escolar. De vegades fa d'intermediari un tema particular, o descobreixen gèneres literaris allunyats del curs

de francès (per exemple, la ciència-ficció), els consells de companys i influència dels mitjans audiovisuals. Són els lectors que s'enganxen a sèries, autors o gèneres.

2. Raons per llegir menys:

a) L'escola pren el temps necessari per llegir. La lectura obligatòria és **un fre i un obstacle** per a la lectura personal.

b) La lectura és sinònim de solitud, de passivitat, de paciència i d'esforç. La lectura resta com a pura **obligació o treball**, no compta la identificació.

3. Raons per llegir igual:

Llegir igual que el darrer any vol dir fer-ho comptant la lectura escolar i la personal i normalment aquesta darrera és la que baixa. Per tant, és l'escola la que constitueix l'**única font de lectura**. La baixada de la lectura personal es compensa pel creixement de la lectura escolar.

Segons aquesta distribució, els alumnes poden llegir més en contra de l'escola i amb l'escola; i poden llegir menys, per culpa de l'escola i de les característiques intrínseques de l'activitat lectora:

És a dir, que es configuren dues concepcions diferents de la lectura: els que no separen entre lectura-plaer i lectura-deure són els que augmenten la quantitat de lectura d'un curs a un altre; d'altra banda, llegeixen menys els que consideren la lectura com un entreteniment al marge de tota obligació escolar i pels quals és un plaer inaccessible perquè falta temps i vol esforç.

Els dos objectius d'aquest apartat són intentar fer un retrat de l'experiència lectora que s'ofereix des de les aules de Secundària, d'una banda, i mostrar alguns dels efectes investigats que la intervenció educativa pot tenir per a les relacions que s'estableixen entre els adolescents i la lectura literària. Aquesta experiència lectora no només té a veure amb el menú literari proposat sinó també amb la manera en què se'ls ajuda o guia per progressar en la seva competència literària. Per això, establim tres nivells, totalment

interrelacionats, en aquesta programació: l'organització de les lectures; la selecció de les obres; la guia de la lectura. Totes tres dimensions afecten de diferent manera les pràctiques lectores dels joves. Tot i que les diferenciem, per operativitat expositiva, les tres fases de programació no són seqüencials i les decisions de l'una afecten les altres.

3.2.2.1 Organitzar: un univers despoblat de llibres

Entenem per la part organitzativa de la programació de les lectures d'obres completes allò que fa referència a la quantitat de llibres que es proposa llegir als alumnes i a les modalitats de lectura que es planifiquen, ja siguin obres triades pels alumnes o obres seleccionades pel professorat comunes per a tot l'alumnat de l'aula.

Tal com s'ha assenyalat, l'accés fàcil als textos és un dels factors que ajuda a la creació d'hàbits lectors: Mc Quillan i Au (2001) mostren que la possibilitat d'accés al text a casa, a les biblioteques públiques i a l'escola a través de l'ús de la biblioteca escolar està associat a l'augment de l'habilitat i freqüència lectora i a més lectura independent. Això augmenta si aquests textos s'apropen a les seves preferències lectores.

L'impacte de la possibilitat d'accedir fàcilment als textos en l'augment del progrés lector ha quedat a bastament demostrat en molts estudis de les dècades dels vuitanta i noranta. Stanovich i West (1989) troben que el progrés en les habilitats ortogràfiques va lligat amb l'exposició a l'escrit; Cunningham i Stanovich (1998) asseguren que l'exposició precoç a material escrit variat millora i beneficia l'habilitat de comprendre textos en edats més avançades; Caldwell i Gaine (2000) afirmen que la millor previsió per al progrés lector és la quantitat de temps que els nois passen llegint pel seu compte; l'Informe del National Reading Panel of the National Institute of Child Health and Human Development (2000) revisa un llarg cos de recerca indicant una clara associació o relació entre el temps de lectura i el progrés lector, sobretot

quant a fluïdesa, vocabulari i comprensió. L'informe del National Assessment of Education Progress (NAEP, 2000), *The Nation's Report Card -fourth grade Reading Highlights-* mostra una consistent i positiva relació entre el nombre de pàgines llegides diàriament i l'evolució lectora; els estudiants que llegeixen més d'11 pàgines per dia obtenen més bons resultats.

Els centres de secundària catalans, segons els estudis de què disposem, programen majoritàriament entre dues i tres lectures per curs tant en l'assignatura de Llengua catalana com en la de Llengua castellana.

En l'estudi que va fer la Inspecció del Departament d'Ensenyament l'any 1995 (1997), "La majoria de centres (61,1%) estableixen tres lectures obligatòries durant el curs (un 70% dels centres de titularitat pública i un 47,9% dels centres privats).

En la recerca, més actual, de Moya (2002), es constata una davallada general perquè els centres es divideixen entre programar dues o tres lectures per trimestre:

Lectures trimestrals en 20 centres del Maresme

	GLOBAL (català i castellà)		
	<i>1 lectura</i>	<i>2 lectures</i>	<i>3 lectures</i>
PRIMER D'ESO	15%	51%	29%
SEGON D'ESO	13%	50%	30%
TERCER D'ESO	15%	42%	35%
QUART D'ESO	20%	36%	35%

Adaptació del quadre de Moya (2002) pàgina V.

L'avantatge que presenta el nostre sistema és que es programen lectures des de les assignatures de Llengua catalana i de Llengua castellana, per la qual cosa es dupliquen les possibilitats. Aquest avantatge es veuria ampliat si existís una coordinació real de programació entre ambdós Departaments; molt sovint es repeteixen gèneres i no s'estableix un itinerari progressiu.

Durant l'escolaritat obligatòria llegeixen, doncs, entre 16 i 24 llibres literaris complets. En les instruccions del 2001 que prescrivien el nombre es parlava d'un mínim de dues obres en literatura catalana i dues en literatura castellana. En aquest sentit, el model català no presenta diferències amb els països del nostre entorn. Si bé en la majoria de països programen una mitjana de tres lectures per curs per ser guiades pel professorat, també s'ha estès la tendència d'afegir-hi projectes de lectura lliure, aplicats sistemàticament a tots els centres.

En aquest punt, es constata la primera contradicció, que vindrà reforçada per la selecció i la guia dels textos, que es reflecteix entre la voluntat de fomentar el gust per la lectura o el plaer de llegir i l'escassetat d'obres a què tenen accés els adolescents durant els quatre anys de Secundària, sobretot tenint en compte que el 20% de nois i noies de 12 anys i el 33% dels de 16 anys no llegeixen mai o gairebé mai a títol personal, com s'ha mostrat en el capítol 2. Per a una quarta part de la població juvenil, doncs, aquestes 12 o 24 lectures formen la seva biblioteca personal o univers lector literari durant els quatre anys que són a l'ESO. Resulta força gràfic un exemple concret constatat amb tres grups d'alumnes de primer d'ESO d'un centre de Vilanova i la Geltrú³³, que segurament es pot generalitzar a molts altres casos: el curs 2002/03 els alumnes de tres grups de primer d'ESO van manifestar que a sisè de Primària (procedien de diversos centres) havien llegit entre 10 i 20 llibres recomanats pels mestres durant tot el curs. El contrast en arribar a Secundària és contundent, perquè els nois i noies es troben amb l'obligació de llegir *només* dues o tres lectures per curs, i això produeix la sensació que els llibres desapareixen de les aules.

Alguns estudis sociològics mostren la relació positiva entre la freqüència amb la qual s'utilitzen obres literàries a l'aula i els hàbits lectors així com la relació entre el nombre de llibres obligatoris establerts i l'hàbit lectors dels joves (CIDE, 2003).

³³ IES Manuel de Cabanyes, dades recollides per M. Manresa.

Per als docents, llegir una quantitat important i continuada de llibres no és un aspecte prioritari per esdevenir lector; Baesch (2002) recull les impressions de quaranta docents de Secundària i els elements que trien com a més necessaris per fomentar la lectura són, per ordre descendent: triar lliurement els textos, ésser animat i guiat pels companys i ésser encoratjat i guiat per l'adult. El fet de llegir un nombre important de llibres de manera regular es queda en el novè lloc de les respostes d'aquests professors.

En alguns països del nostre entorn, l'estratègia per augmentar la quantitat de textos oferts a l'alumnat es duu a terme a partir de la creació de diferents espais de lectura: un espai de lectura lliure (*Free reading programs*) i un altre de reservat per a la lectura comuna per ser explotada a l'aula. Si aquestes dues modalitats es complementen, augmenten les possibilitats d'accedir als textos literaris per als alumnes de Secundària. França, Anglaterra, el Quebec o als Estats Units són alguns dels països on s'han generalitzat aquests tipus de programes als instituts.

En la tradició educativa catalana dels últims anys, si bé s'hi ha introduït la modalitat de la lectura triada per l'alumnat (la qual cosa és conseqüent amb la voluntat escolar d'incidir en els hàbits lectors des de l'escola), aquesta no ha complementat la lectura comuna sinó que l'ha substituït i per tant continuen llegint una lectura trimestral com a màxim sigui triada per ells o no.

En un estudi sobre la programació escolar de lectures dut a terme en els centre catalans (Inspecció, 1997), es detecta que en el 60% dels centres que formaven part de la mostra tots els alumnes d'un grup llegien els mateixos llibres. I alhora assenyalen les dues innovacions detectades, segons la perspectiva del Departament:

La primera, que pot considerar-se de quasi tradicional, consisteix a complementar lectures obligatòries i lectures optatives, fet que s'ha constatat en el 23,9% de centres.

La segona, segurament més innovadora i potser més d'acord amb la voluntat de difondre el gust per la lectura, consisteix a proposar als alumnes una bateria de llibres d'entre els quals els alumnes trien (12,4% dels centres consultats) [...] i pot afirmar-se que està ascendint”.

Set anys més tard, en el recull de lectures de vint centres del Maresme (Moya, 2002), un 67% del professorat diu que l'alumnat llegeix el mateix llibre i un 33% respon que deixen que els alumnes triïn allò que volen llegir.

La diferència entre aquest model i els d'altres països és que en el nostre context se substitueix una lectura per l'altra (la lliure per la comuna), en la majoria dels casos, mentre que en altres models s'amplia l'oferta i es mantenen els dos espais de lectura diferenciats, la qual cosa ajuda a desenvolupar objectius diferenciats i a seleccionar les obres en funció d'aquests espais i d'aquests objectius. Alhora, com veurem més endavant, es milloren les actituds de l'alumnat cap a la lectura.

És als EUA on s'ha desenvolupat més i on té més anys de tradició la recerca sobre els efectes que té l'aplicació dels programes de lectura lliure per al lector adolescent (Krashen, 1993; Fisher, 2004; Dwyer, 1989 i 1994; Arthur, 1995; Jensen i Jensen, 2002 (citats per Fisher, 2004); Worthy, Turner i Moorman, 1998; Dwyer, Edward, West i Russell, 1994). Totes les recerques mostren que l'oferta de l'espai de lectura lliure afavoreix diverses habilitats i, sobretot, amplia la freqüència de lectura en les edats on la lectura personal baixa notablement.

Dwyer, Edward, West i Russell (1994) estableixen que el nombre de setmanes d'aplicació dels programes de lectura lliure i silenciosa a l'aula augmenta exponencialment els resultats de velocitat lectora, la qual cosa mostra que ha

de ser una activitat de llarga durada on alguns resultats s'obtenen a mitjà i llarg termini.

També s'ha mostrat que l'autonomia en la tria dels materials té grans incidències sobre el desenvolupament de les competències i de les habilitats de lectura (Guthrie, 1997).

Un dels estudis més sòlids és el d'Stephen Krashen, qui compara diferents habilitats lectores entre alumnes que han estat exposats a programes de lectura lliure i voluntària (*Free reading programs*) a l'escola i entre altres alumnes que han rebut un ensenyament tradicional i directe d'aquestes habilitats (aprenent regles o el significat de les paraules, per exemple) i no han participat en el projecte de lectura lliure. Com més temps fa que gaudeixen de la lectura lliure i voluntària més bons resultats obtenen en els tests de comprensió lectora:

Resultats de testos de lectura d'estudiants inclosos en programes de lectura lliure i voluntària comparats amb estudiants que reben un ensenyament tradicional de la lectura

Durada	Resultats Positius	No hi ha diferència	Resultats negatius
Menys de 7 mesos	5	13	3
Entre 7 mesos-1 any	3	8	0
Més d'un any	8	1	0

Krashen, 1993: 2

Krashen mostra clarament que la lectura lliure i voluntària a l'escola és l'eina més efectiva per augmentar l'habilitat lectora, escriptora i de comprensió dels alumnes. A més de les diferències en els resultats de comprensió lectora, milloren la gramàtica i el vocabulari. Assenyala, en consonància amb altres investigacions, que un ambient poblat de textos augmenta la freqüència lectora dels que hi estan immersos.

Aquest estudi assenyala els resultats positius que s'estableixen entre l'alumnat que gaudeix d'aquests programes per a l'aprenentatge d'una segona llengua, en comparació amb alumnat que no té accés a programes de lectura lliure.

Un percentatge gens menyspreable d'alumnat de les aules catalanes aprèn una llengua que no és la que parla habitualment a casa seva i aquest nombre va en augment cada any que passa. Aquests programes podrien suposar un reforç a les aules d'acollida, implantades fa pocs anys. Una línia de recerca desenvolupada en els últims anys en el món anglosaxó justament s'ha dedicat a investigar sobre la recepció dels textos literaris per part de persones immigrades³⁴.

Els programes de lectura lliure poden ser organitzats de maneres diferents: alguns ofereixen només la possibilitat de triar textos lliurement, de manera complementària a la lectura comuna, però no el temps per fer-ho a les aules; altres, i és la tendència majoritària, destinen un temps diari a la lectura silenciosa a les aules. En molts centres dels Estats Units, per exemple, s'estableix un quart d'hora de lectura silenciosa continuada diàriament (*sustained silent reading*), de manera que hi està implicat tot l'equip de professorat del centre. En aquest model, cada aula és una biblioteca poblada de llibres.

Aquests programes són institucionalitzats i s'han generalitzat a la majoria instituts dels Estats Units. Van ser proposats per Lyman Hunt al 1960, es van estendre durant la dècada dels 70 i actualment s'apliquen d'una manera sistemàtica amb diferents variants (*sustained silent reading*, SSR; *free voluntary reading*, FVR; *drop everything and read*, DEAR; *daily independent reading time*, DIRT; *uninterrupted sustained silent reading*, USSR; *sustained silent reading and writing*, SSRW; *providing opportunities with everyday reading*, POWER) (Gardiner, 2001). En aquests programes els estudiants llegeixen per plaer durant un temps ininterromput i diàriament, trien els llibres i poden no acabar-los si no els agraden, observen els professors com a models de bons hàbits lectors, i no se'ls demana textos o escriure fitxes després de la lectura (Gardiner, 2001).

³⁴ Evelyn Arizpe n'és una representant, així com altres investigadors de la Universitat de Glasgow.

El fet que faci uns quants anys que s'estigui implantant la lectura silenciosa a les aules fa que existeixin ja diverses recerques sobre els seus **efectes**:

Oferir temps a Secundària per llegir en silenci incrementa les habilitats lectores i té un impacte molt positiu en les actituds dels alumnes al voltant de la lectura (Akmal, 2002; Dwyer i Reed, 1989). En la recerca-acció que van dur a terme a l'institut de Hoover (Fisher, 2004), citat anteriorment, després de comprovar objectivament que una bona part de l'alumnat no disposava del temps establert a nivell de centre per a la lectura silenciosa (arran de la queixa d'una alumna que reclamava l'espai de lectura), comparen els resultats en habilitats lectores al principi i al final d'un curs escolar i s'adonen que els adolescents que han disposat d'aquest temps perquè els professors seguien el programa establert obtenien sistemàticament millors resultats en les proves de lectura. Això va permetre recuperar el projecte i millorar-ne l'extensió i aplicació; en aquest sentit, es van adonar que si faltaven textos a les aules el mètode no funcionava, per la qual cosa van establir diverses comissions per seleccionar els textos de les biblioteques d'aula, incorporant, entre altres textos, els diaris i revistes (el centre rebia 80 revistes diferents).

La valoració que fan els alumnes de les modalitats de lectura silenciosa a les aules és clarament positiva: Quan se'ls pregunta als alumnes australians quina és la millor i la pitjor experiència lectora que tenen a les classes, la més valorada és la lectura silenciosa mentre que l'activitat que se situa a la cua de les seves preferències és la lectura en veu alta feta pels alumnes o pel professor, així com les lectures triades pel professorat (Manuel i Robinson, 2002). També ho corrobora un estudi d'Ivey i Broadus (2001), on un 63% dels nois i noies enquestats (1.765) diuen que la lectura autònoma és la seva activitat favorita de les classes (citada per Fisher, 2004).

Aquests programes també faciliten la compensació de situacions socials diverses. Si les condicions socials no fan possible la reserva d'un temps de lectura diari per a totes les capes socials, l'escola pot intentar que els seus alumnes el tinguin, a través de programes de lectura diària a les aules (Colomer, 2005).

En alguns centres docents catalans s'estan duent a terme projectes en aquesta línia. En algun cas, concretament s'està implantant la lectura silenciosa diària (Alcoverro; Regojo i Sanz Ferriz, 2007). Aquestes experiències, però, encara són casos aïllats com ho mostra el fet que siguin notícia a la premsa del país³⁵, i per tant encara estan molt lluny de generalitzar-se.

En altres casos, es desenvolupen programes de lectura lliure però no s'hi dedica el temps escolar, com hem esmentat més amunt: l'alumnat tria les obres i les llegeix en el seu temps personal, però es gestiona des de l'escola. És el cas de Cerdanyola del Vallès, on fa més de quinze anys que s'hi duu a terme un projecte municipal d'extensió lectora. En aquest programa es facilita als centres docents "maletes de lectura" i posteriorment s'ofereixen algunes activitats relacionades amb els autors o il·lustradors dels llibres que contenen.

Alguns efectes d'aquest darrer programa van ser investigats per Manresa (2004) des del punt de vista les relacions que es poden establir entre la seva aplicació i el desenvolupament dels hàbits lectors i de la competència literària.

En aquesta investigació s'hi mostra com el fet que coexisteixin dues modalitats de lectura afavoreix, entre altres aspectes, la sensibilització cap a la lectura i augmenta la quantitat de llibres llegits; en definitiva, com la

³⁵ David Casals: "Media hora para leer y soñar". Diari *El País*, 16 de gener de 2006. S'hi explica l'experiència de l'institut Sant Josep de Calassanç de Barcelona.

intervenció educativa pot modificar les tendències naturals que hem vist en el capítol 2:

Centres docents de Secundària de Cerdanyola del Vallès³⁶. Relació entre la quantitat i freqüència³⁷ de lectura i les modalitats organitzades pels centres docents.

TIPUS DE CENTRES SEGONS MODALITATS DE LECTURA	QUANTITAT	FREQÜÈNCIA (més de dos llibres)
Centres A: lectura comuna i optativa alhora	Entre 43% i 48%	Entre 32% i 40%
Centres B: lectura triada i optativa alhora	Entre 39% i 43%	Entre 18% i 28%
Centres C: lectura comuna	Entre 27% i 32%	Entre 12% i 15%
Centres D: sense programació de lectures	23%	28%

Un altre efecte d'oferir un espai de lectura que complementi els textos obligatoris és que afavoreix actituds positives cap al fet de llegir. En aquest sentit, la intervenció escolar esdevé una estratègia programàtica d'aproximació als lectors, com mostren les dades del quadre 5, on es prenen com a referència les valoracions més altes atorgades als textos (els joves puntuaven els textos llegits entre el 0 i el 6; hem considerat com a valoració alta les puntuacions 5 i 6):

Valoració alta i edats

Edat	Valoració LEO	Valoració LEC
12	36%	35%
13	48%	48%
14	33%	31%
15	23%	22%
16	8%	38%

LEO: lectura comuna; LEC: lectura complementària o optativa

³⁶ En aquesta ciutat la lectura complementària o optativa s'ofeix des d'un organisme extern al centre, promogut per l'Ajuntament a través del Projecte ELE. Aquest programa de lectura s'estructura a partir de maletes de llibres, amb seleccions de llibres per gèneres o autors, que els centres sol·liciten, i al voltant de les quals s'ofereixen diverses activitats. Els alumnes disposen de les maletes durant un període de temps i poden triar els llibres que volen de l'oferta que se'ls ofereix. aquest model "extern" presenta dos avantatges: d'una banda, dóna suport al professorat en la seva tasca de programar les lectures, de manera que poden centrar la seva atenció en les lectures comunes perquè les optatives els són proporcionades des de l'exterior; d'altra banda, l'alumnat veu aquesta lectura menys escolar que l'altra.

³⁷ Cal aclarir que ens referim a la quantitat i freqüència segons les dades de participació en una campanya de lectura. per tant, es tracta d'un augment de la participació i de la freqüència en un esdeveniment social sobre la lectura, la qual cosa ja és un indicador prou significatiu, perquè es constata la pressió que exerceix el medi.

Les dades del quadre mostren que es produeix una davallada important en la valoració que fan els joves dels llibres que l'escola els proposa com a lectura obligatòria a mesura que avança l'edat, mentre que es manté la valoració dels textos que llegeixen com a lectures complementàries en totes les edats.

És rellevant, doncs, el fet que els adolescents de 15 i 16 anys no valorin malament els llibres llegits en l'espai de lectura complementària, perquè condueix els docents cap a reflexions i decisions programàtiques diverses; per exemple, pot ser utilitzat com a estratègia per amortir la baixada de l'hàbit de llegir que es produeix en aquesta edat.

Com hem vist, doncs, oferir a l'escola un espai de lectura paral·lel a la lectura obligatòria produeix diversos efectes en els lectors: pot afavorir actituds positives cap a la lectura, la qual cosa pot millorar l'actitud cap a l'obligatorietat de llegir; augmenta les possibilitats de llegir textos literaris per a molts joves pels quals l'escola potser és l'única font que els proporciona textos; també permet ampliar els referents literaris de molts joves que possiblement només llegirien les modes del moment. A més, és una eina potent per tractar gustos personals i aproximar, així, l'escola al lector; alhora, sota l'aparença de ser lectures lliures i *a la carta*, poden ser seleccionades des d'una intencionalitat formativa que tingui en compte la introducció de nous referents que complementin o diversifiquin les lectures personals o obligatòries.

Però per tal que la lectura complementària compleixi les seves funcions, cal que els docents seleccionin els textos en funció de l'espai on s'inclouen i valorar quins textos val la pena programar com a lectures obligatòries per les seves característiques exemplificadores d'un gènere determinat o d'unes tècniques literàries concretes i quins es trien com a lectura complementària optativa perquè complementin adequadament les tendències de lectura personal o les obres seleccionades com a lectura obligatòria.

Colomer (2005) estableix els espais funcionals de lectura en el context escolar. El primer al qual es refereix és a la lectura personal i individual que, des del context escolar, es tradueix en un espai de lectura lliure.

Un dels espais per fomentar aquesta lectura lliure és la **biblioteca escolar**.

krashen (1993) es refereix a l'accés a la biblioteca escolar com a molt significatiu: biblioteques escolars amb més volums adequats per als joves i que estan obertes més hores augmenten els llibres llegits pels alumnes. McQuillan i Au (2001) hi afegeixen que el fet que el professorat porti els alumnes a la biblioteca també és significatiu per a la freqüència lectora.

L'informe PISA 2000 constata les relacions entre la biblioteca escolar i els resultats en les proves de comprensió lectora: s'estableix una correlació entre la presència de biblioteca escolar, la seva qualitat i l'èxit en els tests de lectura (Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003). Els usuaris del servei de préstec (el 42% de l'alumnat que participa en l'informe de la OCDE no l'utilitza mai) també es relacionen positivament amb els bons resultats en les proves de competències lectores.

Segons l'últim estudi sobre les biblioteques escolars a nivell estatal (Marchesi, 2006), les dades d'ús que s'hi mostren són descoratjadores: el 75% dels alumnes de secundària declaren que no van mai a la biblioteca amb els seus professors i, en totes les edats, el 50% dels alumnes diuen que no van mai a la biblioteca en horari de classe; aquesta dada coincideix amb el 67% d'alumnes a nivell internacional que no la utilitzen mai (Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003).

En un estudi sobre els factors que incideixen en els hàbits lectors a nivell estatal (CIDE, 2003) s'hi reflecteix la precarietat de l'ús de les biblioteques escolars:

- Assessorament als alumnes: a la tercera part dels centres els alumnes no reben ajut per a l'ús de la biblioteca. I la mateixa quantitat diuen que l'ajuda és bastant o molta.
- El 60% dels alumnes diuen que desconeixen els fons.
- Hi ha molt poca relació entre la biblioteca i els alumnes (més de la meitat no van mai a la biblioteca).
- S'utilitza per estudiar, consultar obres o fer treballs de classe. Només un 3% la usa per obtenir obres de lectura personal.
- Els alumnes que van a la biblioteca són justament els que tenen més hàbits lectors que, de manera natural, hi accedeixen per aconseguir lectures.

En altres estudis, s'ha assenyalat la importància de les biblioteques d'aula (Neuman, 1999): el temps dedicat a llegir augmenta en un 60% comparat amb els grups de control; el coneixement lector, els conceptes sobre la lectura i l'escriptura, la competència narrativa pugen un 20% més que en el grup de control després d'un any.

3.2.2.2 Seleccionar: entre l'estancament i l'allunyament excessiu

“El problema que uno no puede dejar de plantearse es el siguiente: está muy claro que no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles; los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos fáciles. Si pretendemos que los alumnos construyan para sí mismos, [...] entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar esos textos en nuestro trabajo. [...] El obstáculo es precisamente que el trabajo sobre lo difícil es muy difícil en la escuela. (Delia Lerner. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE)

Quan els adolescents citen els seus textos preferits, hem vist que aquests s'agrupen en dos nivells de socialització: d'una banda, s'apleguen al voltant dels textos triats per ells, que són majoritàriament els textos comercials del moment i els llibres amb els quals se senten identificats per la via argumental i dels personatges; d'altra banda, una segona socialització es produeix al voltant dels llibres escolars. Així, depenent de les tradicions escolars de cada zona geogràfica, aquesta socialització es produeix al voltant de textos triats segons criteris ben diferents.

3.2.2.2.1 Criteris

Quan els criteris per seleccionar una obra es relacionen amb la inclusió de l'obra en un determinat espai de lectura (individual, col·lectiva; autònoma, guiada, etc.) i en un determinat itinerari d'aprenentatge, les obres adquireixen noves dimensions. La intervenció educativa il·lumina aquelles parts que interessen de cada text seleccionat. Un text pot ser seleccionat per ser comparat amb altres textos llegits, o per exemplificar una determinada tècnica literària, o per aportar experiències diferents de les que els lectors estan acostumats a tenir, sempre que es conegui prèviament allò que l'alumnat llegeix.

Com assenyala Colomer (2005), tot i que els criteris de selecció d'una obra es poden agrupar en aquestes quatre categories: la qualitat literària, els valors morals, l'opinió del lector i l'itinerari d'aprenentatge, és en aquest últim criteri on conflueixen els altres tres:

Seleccionar los libros con criterios de calidad intrínsecos tiende a tener en cuenta sólo las obras y coloca como referente comparativo la literatura adulta. Los otros dos criterios citados atienden al efecto de los libros en el lector: el efecto sobre su moral, en un caso, y el efecto sobre su placer, en el otro. En este cuarto criterio, por primera vez nos hallamos en un terreno que fusiona la consideración del texto, el lector y la mediación educativa. (Colomer, 2005: 188)

Algunes investigacions educatives han indagat sobre els criteris que utilitza el professorat per seleccionar les lectures i sobre els objectius que pretenen amb els textos. Hi ha certes coincidències entre professors allunyats geogràficament.

En una investigació duta a terme al Quebec, la meitat dels ensenyants trien les obres que programen a partir un tema que interressi els alumnes; els professors quebequesos també seleccionen tenint en compte el sexe dels alumnes, l'origen ètnic i el context socioeconòmic dels alumnes. (Lebrun, 2004: 119)

En la mateixa recerca es demanava als docents quina d'aquestes tres finalitats de la lectura literària els sembla més important (a través de qüestionaris i d'entrevistes):

- culturals (ex. Sabers sobre els autors, sobre els gèneres...)
- intel·lectuals (ex. Sabers conceptuals sobre l'estructura d'una obra, habilitats de comprensió i d'interpretació)
- psicoafectives (ex. Sabers sobre l'home i el món, els valors...)

La majoria assenyalen les finalitats psicoafectives, sobretot en funció de l'edat dels seus alumnes: 12 docents dels 24 que van respondre el qüestionari, prioritzen les finalitats psicoafectives. Per deu dels entrevistats el segon lloc l'ocuparien les finalitats intel·lectuals i les finalitats culturals ocupen el segon lloc per set dels ensenyants, que afegeixen que aquests són els aspectes sobre els quals l'alumnat és interrogat a l'examen.

Si la variable psicoafectiva comprèn el desenvolupament del pensament crític, és efectivament la que em sembla més important. La novel·la és la pedra angular de l'educació. L'educació passa per l'ensenyament dels valors, dels principis de base de la societat. Després, es pot intel·lectualitzar, perquè els lectors hauran desenvolupat el seu pensament crític (declaracions d'una professora de secundària del

Quebec en el context d'una entrevista per a la recerca duta a terme per Lebrun i altres)

La majoria dels docents catalans prioritzen les qüestions temàtiques de les obres i la proximitat amb els gustos dels joves per seleccionar les obres, aspectes que van en consonància amb la voluntat de fomentar el gust per la lectura.

Segons l'estudi de la Inspecció de l'any 1997, els docents parteixen dels objectius següents amb les lectures: com a primer objectiu aconseguir el gust per la lectura (60,3%) i la formació personal de l'alumne (36,3%); com a segon objectiu, la formació personal de l'alumne (33%), el gust per la lectura (31,4%) i el coneixement dels clàssics (16,5%); com a tercer objectiu, destaca el coneixement dels clàssics (25,6%).

I els curs 2002/03, els professors dels nou centres de secundària de Cerdanyola del Vallès diuen que parteixen dels següents elements per seleccionar les lectures trimestrals (podien assenyalar dos criteris segons prioritats): Com a primer criteri, que el tema sigui atractiu per als alumnes (98%) i es pren com a referència el currículum (2%); com a segon criteri, en un 50% el professorat diu que segueix les recomanacions d'altres professors i de les editorials, i que es basen el tema del llibre és atractiu per ser treballat a l'aula (28%), o que segueixen el currículum (6,9%), les recomanacions de fonts especialitzades (6,9%) i altres aspectes com la qualitat literària de l'obra (6,9%). Quan es parla del currículum com a referència per programar les lectures sempre s'especifica que es fa en el segon cicle de l'ESO.

Com hem vist, la tria dels textos no acostuma a relacionar-se amb altres aspectes de la programació de les lectures: ni amb les modalitats de lectura ni amb la guia que se'n planificarà.

3.2.2.2.2 Programació

La tradició catalana dels últims quinze anys ha prioritzat, a través de les lectures obligatòries, l'objectiu de *contagiar* el plaer per la lectura i de fer augmentar els hàbits lectors, moguts per la prioritat d'alfabetitzar alumnat que abans no era a les aules; així, els centres catalans aposten clarament per proposar un menú literari proper a les experiències juvenils. Els continguts d'aprenentatge literari es reserven per a la lectura dels fragments seleccionats en els llibres de text i als exercicis que s'hi proposen i a alguns crèdits variables relacionats amb la lectura.

Aquests criteris de selecció es veuen reflectits en els llibres més prescrits el curs 2001/2002 pels Departaments de Llengua catalana:

2001/02. Maresme. 20 centres. Citats per almenys dos instituts (Moya, coord., 2005)

Primer	Segon
<i>El secret de l'ordinador</i> (Aymerich)	<i>Així és la vida</i> , Carlota (Lienas)
<i>La casa de les acàcies</i> (Canela)	<i>Camps de maduixes</i> (Sierra i Fabra)
<i>La noia del temps</i> (Piquer)	<i>El cant de l'esparver</i> (Carbó)
<i>La pedra màgica</i> (Fañanàs)	Flannagan (sèrie) (Martín i ribera)
<i>La tele boja</i> (rodgers)	<i>Hem nedat a l'estany...</i> (Esplugafreda)
<i>Matilda</i> (Dahl)	<i>La casa sota la sorra</i> (Carbó)
<i>Què farem, què direm?</i> (Coll)	<i>Mecanoscrit ...</i> (Pedrolo)

Tercer	quart
<i>Com un miratge</i> (Roca)	<i>Aloma</i> (Rodoreda)
<i>Cul de sac</i> (Lienas)	<i>El temps de l'oblit</i> (Sierra i Fabra)
<i>El temps de l'oblit</i> (Sierra i Fabra)	<i>Joc brut</i> (Pedrolo)
Flannagan (sèrie) (Martín i Ribera)	<i>Joel</i> (Simó)
<i>L'amic retrobat</i> (Uhlman)	<i>L'amic retrobat</i> (Uhlman)
<i>Tot et serà pres</i> (Hernández)	<i>Raquel</i> (Simó)
<i>El príncep de la boira</i> (Ruiz)	<i>Miralls venecians</i> (Pla)

I també en els textos més seleccionats pels centres de Cerdanyola del Vallès el curs 1999/00.

TÍTOLS MÉS TRIATS COM A LECTURA OBLIGATORIA PER CENTRES (cast. / cat.)

A Cedanyola del Vallès (9 centres)

CURS 99/00	n. centres
Mecanoscrit del segon origen	3
Què farem, què direm?	3
Lazarillo de Tormes	3
Pedra de tartera	2
Crónica de una muerte anunciada	2
Raquel	2
El camino	2
Temps de l'oblit	2
El Hobbit	2
Joc brut	2
Hem nedat a l'estany amb lluna ...	2

Durant quinze anys, els docents catalans han cobert la necessitat social de fomentar els hàbits de lectura entre tota la població escolaritzada a través de la lectura trimestral obligatòria; era una prioritat a la qual calia respondre. També es pot constatar que la prioritització de l'obra juvenil no afecta tan massivament les lectures prescrites pel Departament de Llengua castellana i literatura (on trobem *Lazarillo de tormes*, o *El Camino* entre les més prescrites pels centres).

Entre els títols més seleccionats pel professorat hi apareixen poques obres que no siguin adreçades específicament al públic juvenil i publicades entre els vuitanta i noranta del segle passat. Així, el menú literari que s'ofereix als joves catalans segueix les següents constants:

- Literatura juvenil d'autors catalans contemporanis, en l'assignatura de català aquesta tipologia de textos ha ocupat tot el territori de les lectures escolars; i algun clàssic del patrimoni literari en castellà, per part de l'assignatura de llengua castellana.
- Temes propers a l'experiència dels joves, que propicien la lectura identificativa.

- Poca diversitat en la tipologia dels textos, provocada pel poc espai i temps dedicat a la lectura.
- Mimetisme amb els seus gustos personals.

Una aproximació més detallada als textos programats, a través de la classificació de les obres seleccionades pels centres, mostra de manera més clara la poca diversitat de textos, tot i que som conscients que tota classificació és reduccionista perquè oculta els matisos, però és útil per analitzar la realitat.

Les obres triades per nou centres de Cerdanyola del Vallès el curs 99/00 van ser classificades segons les categories: Vida diària, fantasia i ciència-ficció, aventures, detectivesques, històriques, poesia i teatre. Els resultats es mostren en el quadre següent:

Distribució de les lectures escolars proposades pels centres segons el gènere:

	Total	VD	FANCF	AV	DET	HIST	TEA	POE
<i>Títols</i>	94	41 44%	23 25%	15 16%	5 5%	3 3%	6 6%	1 1%

Vida diària ocupa gairebé la meitat dels títols proposats pels centres docents, seguida per la *Fantasia i ciència-ficció*, que ocupa una quarta part del total. Fixem-nos com els altres gèneres, narrativa d'aventures, històrica, detectivesca, poesia o teatre *ocupen* només un 25% entre tots tant en el context escolar com en el personal, tot i que aquest percentatge es distribueix pràcticament entre la narrativa d'aventures i la detectivesca, de manera que la narrativa històrica, el teatre i la poesia queden gairebé sense lectors.

Alguns dels títols més programats inscrits en l'apartat Vida diària són *Cul de sac*, de Gemma Lienas, *Raquel*, d'Isabel-Clara Simó, o *Allà on sigui el meu cor*, de J. Sierra i Fabra; per a la fantasia i la ciència-ficció, *Mecanoscrit del segon origen*, de Pedrolo, encapçala la llista, juntament amb *Matilda*, de R. Dahl, o *L'esquelet de la balena*, de D. Cirici.

La tria escolar presenta poca varietat de gèneres. La balança es decanta totalment cap als gèneres narratius, i *Vida diària* i *fantasia* ocupen dos tercers parts de la lectura prescrita.

Aquesta poca diversitat es pot observar també en la classificació cronològica de les obres programades:

CRONOLOGIA

TOTAL	CL A	CL J	CL CON A	CL CON J	CONT A	CONT J	AC A	AC J	COET A	COET J
93	7 7,5%	1 1%	12 13%	2 2%	10 11%	7 7,5%	11 12%	37 40%	0	6 6%

AD: Adults / JUV: juvenil

CL: Abans segle XX; CLCONT: 1901-1950; CONT: 1951-1979; AC: 1980-1996; COET: 1997-99

Els llibres més proposats són actuals i juvenils, en una proporció gens menyspreable (40%). Tot seguit, se situen els clàssics contemporanis d'adults (1900-1950), i els coetanis juvenils.

Així doncs, l'actualitat domina el panorama de les lectures escolars, concretament la literatura juvenil produïda entre 1980 i 1996.

La poca diversitat de gèneres i de la tipologia de les obres es pot ampliar, com hem comentat en l'apartat de l'organització de les lectures, amb l'augment dels espais dedicats a la lectura d'obres completes, tal com es fa en molts països. Els efectes d'aquesta decisió programàtica en els universos lectors dels joves es veuen reflectits quan es classifiquen les obres llegides en l'espai de lectura comuna i en l'espai de lectura optativa complementària:

Quadre 4. Distribució dels textos llegits segons la variable cronològica i segons el context de lectura

	Abans s. XX A	Abans s. XX J	1900- 1950 A	1900- 1950 J	1951- 1979 A	1951-1979 J	1980- 1996 A	1980- 1996 J	1997- 1999 A	1997- 1999 J
Lectura personal	6%	0,3%	4%	0	6%	4%	1%	43%	0	36%
Lectura escolar obligatòria	2%	2%	2%	0	11%	7%	7%	53%	0	16%
Lectura escolar complement.	8%	5%	7%	3%	17%	31%	0	23%	0	6%

A: textos adreçats a un públic adult; J: textos adreçats al públic juvenil

La gran majoria de les obres llegides tant en l'àmbit personal com les proposades per l'escola com a lectures obligatòries es concentren en el període 1980-1999, relativament proper a l'any 2000 en el qual es van recollir les dades. En canvi, els llibres llegits com a lectura complementària són textos més allunyats en el temps (entre 1951-1979). Títols com *Rebeldes*, de Hinton, o *Fahrenheit 451*, de Bradbury, entren a formar part dels referents literaris d'alguns lectors gràcies al fet que l'escola ofereixi més espais de lectura. Per tant, tot i que aquest fet sigui circumstancial, indica la gran utilitat de programar més d'un espai de lectura per diversificar els referents literaris dels joves i ampliar, així, les seves experiències lectores.

Així, diferents modalitats de lectura convivint a l'aula afavoreixen l'exposició de l'alumnat a més varietat de textos que tindrien tendència a concentrar-se a través de les lectures obligatòries comunes o, com hem vist anteriorment, dels *best-sellers*, modes del moment o sèries més comercials. En el cas que s'analitza, són les lectures complementàries les que diversifiquen els textos.

El mimetisme entre les lectures escolars i les personals es veu reflectit en el quadre següent:

Quadre 2. Percentatges de títols llegits de cada gènere segons lectura personal i escolar

	VD	FANCF	AV	DET	HIST	TEA	POE
LP	29 50%	17 29%	7 12%	3 5%	0	2 3%	0
LEO	19 38%	17 34%	7 14%	6 12%	1 2%	0	0

LP: lectura personal; LEO: lectura escolar obligatòria

VD: Vida diària; FANCF: fantasia/ciència-ficció; AV: Aventures; DET: Detectivescos; HIST: històrics; TEA: teatre; POE: poesia.

Com es pot observar, la lectura escolar i la personal segueixen un mateix patró entre les proporcions llegides de cada gènere: els textos personals i els escolars més llegits pertanyen als mateixos gèneres (*Vida diària i Fantasia/ciència-ficció*) i s'inscriuen en la narrativa juvenil actual. Títols com *Manolito gafotas*, de Lindo, en el gènere Vida diària o *El senyor dels anells*, de Tolkien, les sèries de Stine (*La fira dels horrors...*) o *La penya dels tigres* de Brezina, de Fantasia/ciència-ficció van ser els més triats com a lectures personals. Els més llegits com a lectures escolars van ser *El món de Ben Lighthart*, de Ter Haar, *Raquel*, de Simó, *Bitllet d'anada i tornada*, *Així es la vida*, *Carlota*, de Lienas, *Mecanoscrit del segon origen*, de Pedrolo i *Matilda*, de Dahl. Fixem-nos com els altres gèneres, narrativa d'aventures, històrica, detectivesca, poesia o teatre ocupen només un 25% entre tots tant en el context escolar com en el personal, tot i que aquest percentatge es distribueix pràcticament entre la narrativa d'aventures i la detectivesca, de manera que la narrativa històrica, el teatre i la poesia queden gairebé sense lectors.

Les lectures personals estan influenciades per una certa *pressió ambiental* -a través de mecanismes publicitaris, entorn familiar i amics- que aglutina lectors al voltant de les modes del moment i les sèries més comercials. No és difícil que l'escola tingui en compte aquest patró de comportament i que pugui conèixer en cada moment allò que els alumnes estan llegint pel seu compte. Per exemple, des de l'any 2000 fins ara, hi ha hagut l'eclosió dels fenòmens *Harry Potter*, *Adrian Mole*, *Molly Moon*, *Eragon*, la trilogia de Philip

Pullman o, en el gènere *Vida Diària*, *El curiós incident del gos a mitjanit*, o la sèrie de Zimmermann amb títols com *Amor Matemàtic*, *Test d'Amor* o *Amor al camp de futbol*, en un altre nivell de lectura.

L'escola ha de mimetitzar o imitar aquestes tendències lectores? Això s'hauria de valorar en cada cas. Per exemple, si el gènere més afavorit socialment en un moment determinat és el de *Vida Diària*, l'escola pot considerar que els alumnes ja el tenen interioritzat (valorant i analitzant les característiques dels títols més llegits en l'àmbit personal) i pot programar lectures escolars d'aquest gènere però amb textos més complexos (per exemple, per a alumnes a partir de 14 anys, *El vigilant en el camp sègol*), o decidir que aquest gènere no formarà part de les lectures escolars obligatòries però sí de les complementàries (espai de lectura optativa que complementa la lectura trimestral comuna), o considerar no incloure'l en les lectures escolars per tal d'ampliar el ventall tipològic de lectures.

A més, s'ha de tenir en compte que l'esforç de l'escola per aproximar-se als gustos juvenils no provoca sempre els efectes desitjats: els alumnes distingeixen clarament entre els dos contextos de lectura, perquè valoren molt millor les lectures personals que les escolars tot i que estiguin inscrites en el mateix gènere; per exemple, els llibres de *Vida diària* que trien ells dupliquen el percentatge de bona valoració respecte als d'aquest mateix gènere quan és l'escola la que els programa.

Tot i que en la majoria de països el corpus de textos triats per l'escola s'ha eixamplat donant pas a la literatura juvenil en la secundària obligatòria, existeixen diferències entre tradicions on aquesta literatura ha pres possessió del total de la prescripció i altres tradicions on s'alterna el corpus més proper a l'alumnat amb textos canònics per adults i més complexos, sobretot en els indrets on s'organitzen diferents espais de lectura, la qual cosa ofereix més possibilitats de diversitat textual i també d'experiències lectores.

És a partir del currículum de l'any 2002, on es reservava la història de la literatura per al segon cicle de l'ESO, quan els centres comencen a programar literatura canònica per a les edats més avançades, tot i que no es preveu una manera específica d'aproximació a aquests textos més complexos i notablement allunyats de les experiències lectores dels alumnes; com hem dit anteriorment, i com veurem més endavant, els textos es tracten de manera uniforme i aquest fet fa que la programació de les lectures, en alguns casos, sigui estèril.

3.2.2.2.3 Tradicions diferents i experiències diferents

No tindran les mateixes experiències literàries ni la mateixa representació del que és la literatura els alumnes d'una tradició escolar que entengui el verb *llegir* en sentit intransitiu, que els que estudiïn en un model educatiu que vulgui que llegeixin determinats títols que formen part del patrimoni cultural propi, que aquells en què l'escola parteix de la pregunta “què volem que siguin capaços de llegir, els nostres adolescents”?

Les experiències lectores escolars apareixen en molts casos en les llistes de lectures preferides pels adolescents, sobretot en el cas dels joves que llegeixen poc en l'àmbit privat. Així, la lectura escolar és integrada pels joves dins el seu bagatge literari. De tradicions escolars diferents, es conformen també lectors diferents. Els escolars dels últims cursos de la secundària obligatòria francesos, on la tradició escolar tendeix a la prescripció de literatura canònica, citen com a obres preferides textos de Mahmoody (*No sense la meva filla*), Agatha Christie o Ullman al costat de Maupassant, Steinbeck, Zola, Poe o Molière (baudelot, Cartier, Detrez, 1999), que són citats en nombroses ocasions entre els *top* cinquanta. Els adolescents de segon cicle d'ESO catalans citen com a preferits Gemma Lienas, Jordi Sierra i Fabra, Jacqueline Wilson, Maria Mercè Roca, Tolkien i només Wilde i Jesús Moncada apareixen entre els vint primers llocs com a literatura no específicament juvenil (Moya, coord., 2005).

Els lectors adolescents catalans llegeixen bàsicament textos juvenils i contemporanis, com a lectura personal i també com a lectura escolar. El que els proporciona l'escola és la lectura de llibres juvenils d'autors catalans molts dels quals no entrarien a formar part de les seves tries personals, alguna obra clàssica de la literatura castellana, i alguna traducció d'obres contemporànies. És a dir, que la lectura triada pels joves es diferencia de la lectura triada pels docents perquè la primera pertany, majoritàriament a la categoria dels best-sellers mediàtics i als títols més comercials; per exemple, *Manolito Gafotas*, *Harry Potter*, la sèrie de Thomas Brezina (*La penya dels tigres*), les sèries de terror de R. L. Stine, *El senyor dels anells* (textos extrets de la lectura personal de nois i noies durant el curs 99/00: Manresa, 2004) o, més actualment, títols com *Eragon* o les *Memòries d'Idhun* de Laura Gallego, etc.

En canvi, la lectura escolar està formada per títols juvenils que l'escola ha considerat i ha elevat a la categoria de *textos juvenils canònics*: ja hem vist en l'apartat dedicat al currículum que són títols de Pedrolo, Lienas, Esplugafreda, Cirici, Simó, entre altres, per la banda de l'assignatura de Llengua catalana, i obres juvenils traduïdes o clàssics de la literatura castellana, per part de l'assignatura de Llengua castellana. Ambdues lectures comparteixen el fet de ser obres contemporànies.

Una tercera perspectiva ve donada per les lectures dels joves on l'escola diferencia les lectures per ser analitzades i les lectures per ser llegides autònomament. Bushman (1997) demana els títols preferits a joves d'entre 12 i 17 anys segons tres modalitats de lectura: les lectures escolars triades pels docents, les lectures escolars triades pels alumnes d'una llista (de les quals se'n realitzen el que anomenen *book-reports*) i la lectura que llegeixen per plaer fora de l'escola: en els 12-13 anys és l'única franja d'edat on es produeix el mateix efecte que en els nois i noies catalans, la coincidència de textos juvenils, en les tres modalitats de lectura, però de diferents

categories: així trobem com a lectura comuna obres com *Puente hasta Terabithia*, de Patterson; com a lectura escolar lliure (book-reports) *El hobbit*, de Tolkien; i com a lectura personal, la sèrie de R. L. Stine. Als 14 anys, quan l'escola els programa textos més canònics, com *Juli Cèsar* o *Romeu i Julieta*, la lectura lliure també es va aproximant a la literatura clàssica o més tradicional amb títols com *El vell i la mar*, de Hemingway (Bushman explica que “trien clàssics també en aquest cas perquè tenen assumit que l'escola transmet la tradició literària i pensen que els anirà millor com més en llegeixin) i com a lectura personal continuen triant llibres pròxims i apropiats a la seva edat, com *Els marginats*, de S. Hinton. Finalment, entre els 15 i els 17 anys, en les tres modalitats de lectura llegeixen clàssics i literatura tradicional, perquè ja han baixat el seu volum de lectura i no seleccionen res que no tingui relació amb l'escola.

Així, entre aquests diversos models de tradicions escolars es conformen també diversos perfils de lectors segons les experiències lectores que els aporta l'escola. En el context dels EUA, durant els últims anys, molts investigadors que han analitzat la lectura dels adolescents demanen que els centres programin més literatura juvenil, però es refereixen a una literatura juvenil “complexa”, que enllaci amb la tradició de textos canònics, aquella literatura que se situa en el marc de les experiències juvenils i que alhora presenta una qualitat literària pròxima a les obres considerades legítimes, de la qual no hi ha dubte que en tenim exemples d'autors catalans, alguns programats per l'escola i altres no, possiblement perquè presenten certa “dificultat” per als lectors, com per exemple les obres juvenils de Janer Manila, molt poc programades en els centres catalans. En el nostre context, doncs, potser caldria reclamar, a banda de l'augment de la diversitat de gèneres, l'entrada d'obres complexes, reservades per a l'espai de lectura guiada.

3.2.2.2.4 Estancament i allunyament

Els docents, des de l'ampliació de l'escolaritat obligatòria, es troben a les aules amb un públic que abans no hi era, i han de fer front al repte d'oferir textos per a un ampli ventall de perfils lectors, provinents de contextos on l'escrit hi té un protagonisme molt variat. Amb aquesta realitat al davant, la selecció dels textos escolars es mou entre dos riscos: el de provocar l'estancament del lector i el de crear un *distanciament* excessiu entre les habilitats lectores prèvies i el que se'ls proposa llegir a l'institut.

L'estancament pot ser produït per seleccionar textos massa paral·lels al que ells estan acostumats a llegir de manera que no s'amplia la seva experiència, o bé per seleccionar textos poc densos que simplifiquen les experiències literàries. Com afirma Egoff (citada per Kearney, 1989):

“un libro más bien pobre incide sobre un niño y le hace retroceder uno o dos pasos; uno mediocre incide sobre él pero le deja donde estaba. Un buen libro promueve su toma de conciencia respecto a las posibilidades que le ofrece la vida, a la universalidad de la existencia, y el despertar de sus reacciones. La mediocridad hecha libros le ofrece, en cambio, tan sólo lugares comunes y los puntos de vista derivados de ello”.

A l'altra banda, els textos massa distanciats de les seves experiències porten a la incomprensió i per tant a la desmotivació lectora. És el concepte de *regressió receptora* al qual s'han referit Cerrillo i Senís (2005), la inexistència de competència literària per la incapacitat de comprendre un text:

“existencia de textos demasiado viejos para ser comprendidos por los lectores de hoy que carecen de competencia literaria o que la tengan deficientemente formada” [...] “y esta situación es importante porque no afecta sólo a unos estudiantes concretos; lejos de ser un caso aislado, la misma puede ser extendida a toda una generación (la de los estudiantes nacidos a partir de 1970, procedentes en su mayoría de entornos privilegiados), incluso también a las siguientes generaciones” (23).

Conèixer la composició de l'univers lector dels joves, és a dir, el conjunt i la proporció de les lectures personals i les escolars que formen cada biblioteca personal, exemplifica els perills d'estancament i de distanciament en què es pot incórrer amb la programació de les lectures escolars. Manresa (2004) estableix diferents perfils lectors segons aquesta relació i observa que en l'apartat dels grans lectors (més de deu llibres llegits en un curs), on se situen els que llegeixen més textos personals, es dibuixen dues tendències: d'una banda, aquells adolescents que trien textos monotipològics seguint sèries, autors o gèneres determinats; d'altra banda, els que trien llibres més variats sense deixar de banda, però, els textos comercials del moment.

Vegem dos casos que exemplifiquen aquestes tendències i els perills d'estancament i de distanciament excessiu:

Estefania. 15 ANYS. 15 TÍTOLS. IES Jaume Mimó (Cerdanyola)

Autor	Títol	LE / LP	VAL.
ARNAÍZ	<i>Rosa de Estambul</i>	LEC	3
BOGE-ERLI	<i>Ojos rojos de Satán, los</i>	LP	6
KATSURA	<i>DNA 4</i>	LP	6
KATSURA	<i>DNA 2</i>	LP	6
KATSURA	<i>DNA 1</i>	LP	6
WALUSZEK	<i>Ladrón de la clase</i>	LP	4
YOSHIZUMI Wataru	<i>Marmalade Boy</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 11</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 6</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 3</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 2</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 8</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 10</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 5</i>	LP	6

Les lectures personals de l'Estefania es distribueixen entre dues sèries (*DNA4* i *Marmalade Boy*). Aquesta lectora necessita que l'escola l'ajudi a diversificar notablement les seves lectures, a conèixer textos molt variats que no només se centrin en experiències properes. Si no, es produeix un estancament.

Justament, una lectora fanàtica de la sèrie explica en una pàgina d'Internet: "*La serie es increíble. Lo mismo te mandas de risa con ella como te echas a llorar. Y lo mejor de todo es que son cosas que te pueden pasar a tí mismo, que la sientes cercana, y que inicia una empatía contigo mismo que no te desengancha*". (comentari extret de la pàgina dedicada a la sèrie: <http://www.geocities.com/tokyo/towers/3840/>)

Fixem-nos que la lectura escolar que cita l'Estefania, *Rosa de Estambul*, tot i tenir un argument proper que propicia la lectura identificativa no desvetlla cap passió en ella (la valora amb un 3, la meitat de la valoració que atorga a les seves lectures personals).

Seguint els paràmetres que s'utilitzen habitualment per mesurar els hàbits lectors, aquesta noia seria considerada entres els grans lectors. Per això, és interessant contrastar aquestes dades des d'altres perspectives i preguntar-se si es pot considerar un gran lector algú que només llegeix textos monotipològics, com l'Estefania, o algú que només llegeix els textos escolars, a l'altre extrem.

Amb el segon exemple, el del Ferran, s'exemplifica el risc que té l'escola de distanciar-se excessivament de la seva experiència de manera que, si no s'articulen mecanismes perquè aquestes lectures resultin significatives es produeix un trencament entre els lectors i la lectura escolar:

Ferran. 16 ANYS. 17 TÍTOLS. IES Jaume Mimó (Cerdanyola)

Autor	Títol	LE / LP	VAL.
BUFFETAUT	<i>Tras la pista de los dinosaurios</i>	LP	5
CLARKE	<i>2001: una odisea espacial</i>	LP	5
CLARKE	<i>2061 Odisea tres</i>	LP	6
CLARKE	<i>2010 Odisea dos</i>	LP	6
CLARKE	<i>3001 Odisea Final</i>	LP	6
CHARIG	<i>Verdadera historia de los dinosaurios, la</i>	LP	5
GALA	<i>Manuscrito carmesí, el</i>	LP	6
HAWKING	<i>Història del temps: del big bang als forats negres</i>	LP	5
HERBERT	<i>Dune</i>	LP	5
JUNG	<i>Hombre y sus símbolos, el</i>	LP	6
JUNG	<i>Relaciones entre yo y el inconsciente, las</i>	LP	6
OLLER	<i>Bogeria, la</i>	LE	2
TORIYAMA	<i>Dr. Slump (12)</i>	LP	5
TORIYAMA	<i>Dr. Slump (2)</i>	LP	4
TORIYAMA	<i>Dr. Slump (1)</i>	LP	4
UMBRAL	<i>Ninfas, las</i>	LP	3
URIS	<i>Exodo</i>	LP	4

Al Ferran, veient la seva trajectòria personal, *La Bogeria* de Narcís Oller li suposa un distanciament notable respecte a les seves lectures i pot suposar-li un xoc que porti al trencament amb la lectura escolar per incomprensió.

Worthy, Moorman i Margo (1999) constaten que els materials preferits són poc accessibles a l'escola i que cada vegada hi ha més distància entre les

preferències dels alumnes i els materials que l'escola recomana. Els *light materials*, que inclouen sèries de por, còmics i *magazines*, encapçalen la llista de preferits per a la majoria de subgrups d'alumnes. Alhora, llibres sobre gèneres populars o temes , que inclouen biografies, aventures i història, van prenent posicions en les seves preferències. La limitada disponibilitat dels materials preferits pels alumnes a l'escola deixa els joves davant d'una tria: o bé llegeixen fora dels seus interessos, obtenint el que els interessa ells mateixos; o bé no llegeixen res. Els alumnes que no es poden permetre comprar els seus materials preferits són més dependents de les fonts escolars i, així, les seves tries són més limitades.

Nicole Robine (2006) constata que en les tries personals dels joves s'hi inclouen textos programats per l'escola dos o tres anys abans, la qual cosa demostra que aquests textos són sovint massa avançats per als estudiants i només poden ser entesos uns anys després.

Aquest és un debat constant en el medi escolar: programar atenent a les seves preferències o programar textos distanciats. L'equilibri entre ambdós extrems només es pot trobar dissenyant dispositius didàctics més complexos: separant espais de lectura i programant de manera que s'integrin els textos en itineraris d'aprenentatge. Programar les lectures només tenint en compte que siguin digeribles per al lector juvenil no només provoca un estancament sinó que no té els efectes desitjats entre els joves, perquè sistemàticament valoren la lectura escolar per sota de la personal, encara que la programació sigui, suposadament, pròxima a les seves preferències.

La programació per a tota l'etapa de la Secundària obligatòria en un centre determinat mostra la voluntat d'aproximació al lector juvenil que tenen els centres catalans, com es pot veure en el quadre següent:

Programació de les lectures en un centre de Secundària. Curs 2002/03 (Cerdanyola)

Curs	Títol	Autor
Primer d'ESO	<i>Lior</i>	Núria Pradas
	<i>El metge a garrotades</i>	Molière
Segon d'ESO	<i>L'esquelet de la balena</i>	David cirici
	<i>Allà on sigui el meu cor</i>	Sierra i Fabra
	<i>Silvestre malasang</i>	Antoni Dalmasas
Tercer d'ESO	<i>No demanis llobarro...</i>	Martín; Ribera
	<i>Les joies de la princesa bereber</i>	Montserrat Beltran
	<i>Mecanoscrit del segon origen</i>	Pedrolo
Quart d'ESO	<i>La veïna</i>	Isabel-Clara Simó
	<i>L'amic retrobat</i>	Fred Ullman
	<i>Camps de maduixes</i>	Sierra i Fabra

Però com que, en la majoria dels casos, aquesta lectura és presentada de manera ambigua, entre el format escolar (única, obligatòria) i el format de lectura personal (lectura autònoma i sense guia), l'alumnat la continua veient com a escolar: els lectors valoren la lectura escolar sistemàticament de manera més baixa que la lectura personal o que la lectura lliure presentada en un espai diferenciat (Manresa, 2004; 2007).

Segons la valoració més alta (6), la tipologia de lectures queda distribuïda atenent a les edats de la manera següent:

Edat	VAL. 6 LP		VAL. 6 Total LE	
	N.	%	N.	%
12	140	48%	25	39%
13	148	51%	33	47%
14	87	42%	41	32%
15	86	48%	15	24%
16	37	46%	8	16%

Fixem-nos com la lectura escolar és sempre valorada per sota de la personal i també com la lectura escolar es va valorant pitjor a mesura que els adolescents creixen.

Una manera de trobar l'equilibri (a banda de separar les lectures en espais diferenciats segons els objectius i els textos seleccionats) entre l'estancament i l'excessiu distanciament és a través de textos que enllacin amb les seves habilitats prèvies i que alhora obliguin a una lectura distanciada, analítica i interpretativa. Un exemple d'aquests textos són els àlbums complexos, als quals ja ens hem referit.

L'experiència lectora que els nois i noies poden obtenir a l'escola no ve donada únicament pel text seleccionat sinó per la proposta que l'escola li fa al voltant de l'obra, i aquesta és la característica que distingeix la institució escolar d'altres contextos de lectura; així, la llista d'obres seleccionades ens ofereix una visió parcial de la realitat, que només es pot completar amb l'anàlisi de les pràctiques d'aula, que poden matisar els riscos d'estancament o de distanciament que podria provocar la selecció de determinats textos. En l'exemple que hem vist anteriorment del Ferran, la lectura de *La Bogeria* de Narcís Oller necessita un acompanyament intens i adequat de l'escola perquè no provoqui rebuig.

3.2.2.3 *Guiar: el gran oblit*

Les activitats que es programen per guiar en la lectura dels textos no són menys importants que la pròpia selecció. Els textos triats pel professorat poden adquirir diferents dimensions i proporcionar experiències diverses segons les característiques de la guia que els acompanyi i dels objectius i continguts d'aprenentatge que es prioritzin per a cada una de les obres seleccionades.

L'experiència lectora dels adolescents que adquireixen a l'escola, doncs, també està mediatitzada per les activitats de guia dels textos. Si l'escola prioritza el plaer de llegir com a objectiu, tal com es fa en el model català, aquestes activitats de guia es difuminen perquè el que es vol justament és desescolaritzar la lectura perquè s'assembli a l'experiència de lectura personal. En aquest cas, l'experiència lectora s'ha de reduir forçosament a

textos molt paral·lels a la seva experiència, tal com hem vist anteriorment, perquè els textos més complexos o que demanen una lectura més distanciada són incomprensibles sense una mediació adequada per part de l'adult.

Tant les modalitats de lectura com els textos programats per l'escola han estat objecte d'anàlisi; les recerques centrades en les modalitats de lectura han servit, com s'ha evidenciat en l'apartat de l'organització, per establir relacions amb la freqüència lectora, el desenvolupament de la comprensió i de les habilitats lèxiques i de fluïdesa lectora; les seleccions escolars han estat estudiades o bé des del punt de vista del lector, com a lectures que formen part del seu bagatge, o bé a través de reculls que constaten allò que l'escola programa. En canvi, les metodologies i l'aproximació didàctica a les obres literàries no han rebut l'atenció necessària per poder establir alguns dels efectes que poden produir en l'experiència i competència literària dels nois i noies.

D'una banda, sabem molt poc detalladament què es fa a l'escola amb les obres literàries, ja que la majoria de les recerques s'hi aproximen de manera quantitativa; d'altra banda, sabem els efectes d'algunes pràctiques sobre aspectes concrets, però l'observació i anàlisi de les pràctiques d'aula encara està per explorar. On més s'han desenvolupat aquestes últimes és als Estats Units i a tot el món anglosaxó.

Una aproximació, encara que sigui molt global, al que es fa amb les lectures a les aules, permet extreure alguns indicis sobre les possibles vivències que poden tenir els joves amb la lectura escolar. En l'àmbit català comencen a sorgir investigacions que entren a les aules per aproximar-se a les pràctiques docents, com és el cas de Margallo (2005), que analitza, des de la perspectiva de la recerca-acció, l'aplicació d'un projecte de lectura literària, i Trujillo (2007), que entra a les aules com a investigadora per observar-hi les pràctiques de lectura més habituals.

La tendència programàtica en altres indrets avança cap a l'especialització i concreció de les pràctiques docents aplicades a la lectura de les obres completes.

En alguns països distingeixen la metodologia de treball segons les modalitats de lectura. Ja hem vist l'exemple francès, on distingeixen diferents activitats d'aproximació a les obres depenent de les modalitats de lectura (la lectura lliure diferenciada de l'estudi analític dels textos a través també de les obres completes). De la mateixa manera, al Quebec, Lebrun (2004) constata que el professorat reserva el diari de lectura i els cercles literaris per a la modalitat de lectura lliure, triada per l'alumnat. En aquests casos, doncs, tant la lectura lliure com la més analítica s'acompanyen a les aules adequant les activitats als objectius i a les modalitats. Als Estats Units, la tendència generalitzada és a destinar un espai i unes activitats determinades per a l'estudi analític de les obres, d'una banda, i a la lectura lliure i triada per l'alumnat, de l'altra, amb activitats com els *book-reports* (fitxes de lectura) o a les discussions compartides a l'aula, tot i que encara és molt incipient i poc freqüent atendre la resposta dels lectors davant d'un text.

Quan hem analitzat el currículum català en relació amb el tractament de la lectura d'obres completes ens hem referit a la poca atenció que fa a les orientacions didàctiques per al professorat i la poca integració de les obres completes en els objectius i continguts d'aprenentatge globals de l'etapa. Les pràctiques didàctiques que s'apliquen a les aules reflecteixen aquesta mancança per la poca diversitat que presenten i, sobretot, per la uniformitat amb què s'apliquen. Som conscients que aquest tipus de dades amaga els matisos i les pràctiques diverses que molt professorat aplica, però, corrent el risc de simplificar, val la pena observar les tendències que marquen

En primer lloc, en els centres catalans, la tendència és a llegir l'obra casa de manera individual encara que normalment el principi de cada llibre o algun fragment es llegeix a l'aula en veu alta:

“en la novel·la el tractament general és la lectura individual i a casa (75,2%), encara que es detecta una certa lectura col·lectiva a classe (18,1%), que segons alguns dies caldria fer en veu alta” (Inspecció, 1997)

D'altra banda, les activitats amb les obres completes són força estandarditzades:

“El mètode més generalitzat és el comentari del professor sobre el llibre en qüestió (34,7%), encara que destaca l'ús del guió concret (20,6%) o la fitxa genèrica de lectura (19%). S'observa que la suma dels centres que utilitzen el guió o la fitxa genèrica arriba quasi el 40% dels centres” (Inspecció, 1997)

Les activitats sovint són més avaluatives que formatives: l'examen o control sobre la lectura, juntament, amb el treball sobre tècnica narrativa són les activitats més freqüents entre el professorat enquestat d'una població determinada (nou centres de Cerdanyola del Vallès).

Treball amb les lectures a l'ESO (Cerdanyola del Vallès).

CURS 99/00		CURS 02/03	
EXAMEN	43,4 %	EXAMEN	63,1 %
No examen		No examen	
FITXA	27,5 %	FITXA	18,4 %
No fitxa		No fitxa	
RESENYA	0 %	RESENYA	5,2 %
No resenya		No resenya	
EXPOSICIÓ ORAL	17,3 %	EXPOSICIÓ ORAL	0 %
No expo. oral		No expo. oral	
TREBALL TÈCNICA NARR.	42,0 %	TREBALL TÈCNICA NARR.	44,0 %
No treball tècnica narrativa		No treball tècnica narrativa	
TREBALL TEMÀTIC	5,7 %	TREBALL TEMÀTIC	15,7 %
No treball temàtic		No treball temàtic	

No es programen les activitats en funció de cada lectura, de la mateixa manera que no se seleccionen les lectures a partir de criteris *escolars*, de formació literària, sinó a partir de l'objectiu únic del foment de l'hàbit lector, de la “lectura per plaer”, amb algunes excepcions.

Aquestes dades són força coincidents amb les activitats dutes a terme pel professorat dels instituts del Maresme (Moya, 2002):

Cada lectura va acompanyada de:

Un petit treball monogràfic	48%
Una fitxa de lectura	38%
Un control oral	14%
Un control escrit	62%
Llegir-la a l'aula	36%
Un debat a classe	30%
Activitats dirigides	35%

Exceptuant la poca presència dels llibres a les classes de Secundària, la programació de les lectures escolars a les aules catalanes és conseqüent amb la voluntat expressada en el document curricular i amb la de cobrir la necessitat social d'augmentar el nombre de lectors. Com ja s'ha comentat, però, aquest enfocament no ha obtingut els resultats desitjats: d'una banda perquè cada cop hi ha menys lectors freqüents, i d'altra banda, perquè els lectors que surten de les aules als 16 anys no han adquirit la competència necessària per enfrontar-se amb qualsevol tipus de text ni s'han després d'una experiència de lectura molt lligada a les vivències personals, com s'ha mostrat en el capítol 2.

Les activitats més programades en els centres educatius d'una mostra de tot el territori estatal són la lectura en veu alta, els comentaris de text, els resums de les lectures i les anàlisis dels textos. D'altra banda, les demandes més freqüents que el professorat fa als alumnes són els exàmens, els treballs individuals i les preguntes a la classe (CIDE, 2003).

Aquests estudis afegeixen altres informacions en relació a les pràctiques docents; l'estudi del CIDE (2003) constata els aspectes següents:

- la incidència que tenen les actuacions escolars en la quantitat i freqüència de lectura sembla que és menor que la que exerceix la família.

- No s'ha evidenciat relació entre la quantitat i el tipus d'activitats que fan als centres i la mitjana d'hàbit lectors dels alumnes de cada centre. Aquest fet pot estar provocat perquè no hi ha diferències significatives entre les actuacions escolars de diferents centres educatius; a més, no es té en compte que la majoria de llibres que llegeixen i que conformen l'hàbit siguin llibres escolars.
- D'altra banda, sí que hi ha relació entre la participació dels alumnes en activitats de foment que programa el centre i el seu hàbit lector: com més llegeixen més hi participen. És a dir, que les activitats de foment de la lectura no arriben als menys lectors, que és precisament el repte escolar.
- Pel que fa a les activitats a les aules, les discussions de llibres, els debats sobre lectures i l'anàlisi de textos, per aquest ordre, tenen relació amb els hàbits lectors de l'alumnat, és a dir, que com més freqüentment se'n fan, més desenvolupats estan els hàbits de lectura.

Les tendències, doncs, que marquen les dades de què disposem són les següents: en primer lloc, es comparteixen poc les lectures i l'alumnat s'enfronta molt sovint sol als textos; en segon lloc, abunden les activitats avaluatives (l'examen de lectura augmenta en la comparació entre el curs 99/00 i 2002/03, com es pot comprovar en el quadre de la pàgina 190), al costat de la poca presència de mètodes dirigits al desenvolupament de la competència literària; en tercer lloc, es produeix homogeneïtat de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge: d'aquesta manera no es tenen en compte els aprenentatges que ofereix cada text ni s'inclouen les obres en itineraris d'aprenentatge.

Aquestes pràctiques són conseqüència de la relació que s'estableix entre la programació de les lectures i la voluntat d'aconseguir crear hàbits lectors com a única finalitat, d'una banda, i del poc desenvolupament de la didàctica i de la recerca sobre els mètodes per afrontar la lectura d'obres completes a les aules en el nostre país.

Les obres completes són una eina amb moltes possibilitats formatives per al progrés de les competències literàries de l'alumnat. Programant activitats avaluatives i indiferenciades per a tots els textos seleccionats es pot provocar l'efecte contrari al desitjat i la desorientació de l'alumnat:

Sovint es produeix una incoherència que pot portar a la desorientació de l'alumnat: l'obligació de llegir no es complementa amb tasques que reflecteixin el motiu pel qual s'obliga a fer-ho. (Manresa, 2007)

En les investigacions orientades a l'anàlisi de les pràctiques docents, encara incipients en molts indrets, s'evidencien els trets destacats en les aules catalanes i s'hi afegeixen altres aspectes que es podrien contrastar. Baesch (2002) compara les pràctiques dels ensenyants sobre les obres completes amb les instruccions i recomanacions curriculars, que orienten cap a determinades intervencions contrastades a partir de les darreres recerques, com per exemple la recomanació d'incloure les obres en projectes literaris significatius, o la d'organitzar activitats de discussió sobre els textos; les activitats de lectura que proposen els docents no coincideixen amb les recomanacions: privilegien les activitats sobre el contingut literal dels textos (preguntes breus, obertes o de tria múltiple, que aborden els elements essencials de la història llegida, com els noms dels personatges, els moments i llocs on transcorre l'acció, entre altres), gairebé no es practiquen les discussions col·lectives o entre parelles, l'articulació entre lectura i escriptura és gairebé inexistent i les activitats al voltant de l'emissió i verificació d'hipòtesis només es fan presents en el moment de la presentació del llibre recomanat.

Segons aquesta autora, *“els dispositius didàctics a les aules estan insuficientment desenvolupats en relació amb les exigències plantejades en el nou currículum [...] i es produeix un trencament entre les pràctiques didàctiques promogudes per la recerca en didàctica i que han estat introduïdes en les instruccions oficials”* (Baesch, 2002: 11). A Catalunya, les

metodologies didàctiques per al tractament de les obres completes també estan insuficientment desenvolupades, però aquest fet està en consonància amb l'absència d'orientacions didàctiques del currículum.

Ruddell (1995) estudia les actuacions que duen a terme els professors que tenen èxit a estimular el gust per llegir; en l'àmbit pedagògic, s'hi ressalten: la creació de situacions d'interacció a l'aula a partir de les lectures; l'explicació clara dels objectius als alumnes; el disseny de seqüències pedagògiques clares, el coneixement per part del professorat de les característiques pròpies de la lectura, l'afavoriment de la interpretació, la discussió sobre aspectes estètics i emocionals, i l'organització de tasques complexes d'un alt grau d'exigència, dissenyades de manera que l'alumnat les pugui assolir (Ruddell, 1995³⁸, citat per Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003).

Segons aquests resultats, es fa evident la necessitat d'escolaritzar la lectura, perquè *“llegir no pot ser una variable estrictament individual: l'enganxament de l'alumnat amb les activitats complexes de lectura és en funció de la qualitat de les interaccions socials en el si de la classe i s'associa a sentiments de progrés i d'adquisició de nous coneixements i d'aprenentatge d'estratègies eficaçes”* (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003).

L'observació de pràctiques de lectura a l'aula ha estat poc freqüent en el panorama de la recerca. Aquest tipus de recerca se situa en els mètodes qualitatius, a través de la recerca-acció o de l'observació directa de determinats programes de lectura o de determinades metodologies d'aula. Ofereix informació rellevant sobre la formació literària i els efectes dels dispositius didàctics aplicats pel professorat en les pràctiques lectores. Algunes recerques actuals s'hi han aproximat des de diverses perspectives i objectes d'anàlisi: Trujillo, 2007; Lichtman, 2006; Delbrassine, 2006; Margallo, 2005; Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 1997 i 2001; Jorro, 2004.

³⁸ Ruddell, R. (1995). “Those influential literacy teachers: menanig negociators and motivation builders”. *The Reading Teacher*, vol. 48, núm. 6: 454-463.

Trujillo (2007) observa les pràctiques de lectura en dues aules, una situada en un institut de Catalunya i l'altra en un centre mexicà. Ambdós casos mostren pràctiques concretes producte de l'estil docent de cada professor; tenen el valor de ser el reflex d'uns determinats models que, si bé no es poden generalitzar numèricament, sí que evidencien maneres de fer que existeixen en major o menor grau: són un dels molts models possibles. En l'aula catalana, situada concretament a Vilanova i la Geltrú, de les divuit sessions que van ser observades per la investigadora, cinc es van dedicar a la lectura de la novel·la seleccionada pel Departament de Castellà per a aquell trimestre (*La vuelta al mundo en ochenta días*, de Verne). Les cinc sessions es dediquen sistemàticament a llegir la novel·la en veu alta, i les classes es desenvolupen de la manera següent:

- Es comença amb la lectura de la biografia de l'autor (inclosa en l'edició del llibre) i es llegeix el primer capítol.
- Sistemàticament, llegeixen els alumnes.
- La lectura es realitza a partir dels torns que estipula la professora, alternant nois i noies.
- Les sessions es dediquen exclusivament a la lectura en veu alta; en cap moment la professora comenta res sobre l'obra ni els alumnes tenen l'oportunitat de parlar-ne.
- La professora indica que quan s'arribi al capítol cinquè es faran activitats de lectura, però això mai es fa. Les sessions es dediquen totes a la lectura en veu alta.
- Les intervencions de la docent es redueixen a aclarir significat de paraules difícils, a fer tocs d'atenció sobre la dicció, la postura corporal o per indicar que havien de llegir expressivament i treballar la veu.

La resta de les sessions que es van destinar a la lectura es van dedicar a llegir els fragments inclosos en el llibre de text i a seguir les activitats incloses en el manual.

Així, en aquest model docent la lectura no es comenta, no es comparteix, no s'hi detecten objectius de formació literària, els alumnes no veuen explicitats els objectius de la lectura d'aquella obra, només es llegeix, però sempre de la mateixa manera, en veu alta i col·lectivament.

Hem parlat dels criteris que regeixen la tria dels textos com un element bàsic per a la programació de les lectures. Els criteris de selecció, en aquest cas, no són garantia que la pràctica d'aula s'hi adscriu; segons comenta la professora, alguns dels motius per seleccionar l'obra de Verne eren els següents:

- És diferent a les realitats actuals
- Obre altres móns
- És diferent de les novel·les breus d'ara

Cap d'aquests motius o criteris per seleccionar el clàssic juvenil de Verne van ser explotats a l'aula.

Les obres, fins i tot quan s'estableixen uns criteris que determinen el valor de l'obra en el context educatiu, no es treballen en funció dels motius pels quals s'han seleccionat. S'evidencia, doncs, la tendència a la *uniformització* de les pràctiques d'aula amb la lectura literària de la qual ja hem parlat.

Aquesta uniformització es trenca, i es personalitza el tractament de les obres, quan s'insereixen en projectes de lectura literària o dispositius didàctics encaminats a ajudar l'alumnat a desenvolupar una lectura interpretativa de les obres.

En la línia d'investigació que ha observat els efectes de dispositius didàctics determinats per a la guia de les obres literàries, s'hi situen els treballs de Margallo (2005), que investiga, des de la perspectiva de la recerca-acció, els

efectes de l'aplicació d'un *projecte literari o seqüència didàctica*³⁹, “L'heroi medieval”, i els de Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 1997 i 2001; i Jorro, 2004, que se centren a analitzar els *cercles literaris* i el *carnet de lectura*, respectivament, basats en l'estimulació de la lectura interpretativa i la resposta del lector.

En el projecte sobre l'heroi medieval es proposa a l'alumnat l'escriptura col·lectiva d'una novel·la de cavalleries, a través d'un itinerari programant on la lectura de fragments i d'una obra completa del gènere de cavalleries en són la columna vertebral⁴⁰. Algunes de les conclusions de l'estudi de Margallo afecten la lectura d'una obra literària completa:

- En primer lloc, els alumnes que han cursat el crèdit sobre l'heroi medieval són molt conscients de l'aprenentatge d'un gènere determinat i ho valoren molt positivament.
- En segon lloc, són molt conscients que les lectures contribueixen a l'aprenentatge progressiu de continguts literaris. Expliciten que gràcies a les lectures van evolucionar durant la seqüència didàctica.
- En tercer lloc, valoren molt positivament els espais dedicats a la lectura y especialment a la lectura d'una novel·la completa:

“Estas respuestas contradicen el cliché en torno a la resistencia de los estudiantes a la lectura e indican, más bien, que el rechazo se dirige sobre todo al exceso de ejercicios. La valoración de las lecturas como algo placentero quizás esté relacionada con su inserción en el contexto significativo de un proyecto. Así lo indicaría que aprecien la importancia que tuvo para su conocimiento del género trabajado la lectura de una novela completa” (Margallo, 2005: 331).

³⁹ Els projectes de treball són definits per Camps com “una proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa, per la qual cosa s'hauran de tenir en compte i formular els paràmetres de la situació discursiva en què s'insereixen, i alhora com una proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i poden esdevenir criteris de producció i avaluació dels textos que es produeixen” (A. Camps, 2003, p. 38).

⁴⁰ Per saber més sobre el projecte, podeu consultar: Colomer, T.; Milian, M.; Ribas, T., Guasch, O.; Camps, A. “L'heroi medieval, un projecte de literatura europea. A: A. Camps (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.

Les conclusions de recerques com aquesta contribueixen d'una manera molt significativa a ampliar el coneixement sobre com articular la lectura guiada a l'aula. El fet que l'alumnat sigui conscient que aprèn continguts literaris o que la lectura de l'obra completa els agradi perquè descobreixen un gènere reflecteix la idea inicial d'aquest capítol on exposàvem que les lectures prenen dimensions diferents si s'inclouen en itineraris d'aprenentatge clars de si es programen aïlladament, sense uns objectius clars que la sustentin. Si la novel·la de cavalleries que van llegir aquests nois i noies es llegís de la mateixa manera que van llegir *La vuelta al mundo en ochenta días* els adolescents de Vilanova i la Geltrú possiblement la trobarien avorrida, difícil, incomprendible, que és el que acostumen a manifestar sobre les lectures escolars, i no evolucionarien en aprenentatges literaris. I a la inversa, si l'obra de Verne s'incloués un projecte significatiu o un itinerari d'aprenentatge determinat podria evidenciar les característiques per les quals el van triar el professorat del Departament de Castellà d'aquell centre.

A través d'aquests resultats, també s'evidencia que l'efecte *distanciament* al qual hem al·ludit en parlar de la selecció dels textos o la regressió receptora es pot contrarestar amb una guia adequada i amb itineraris lectors dissenyats des de la perspectiva del progrés en les competències literàries.

La necessitat de passar d'un ensenyament explicatiu i avaluatiu a un d'interpretatiu queda evidenciada en les investigacions, recents, sobre dos dispositius didàctics concrets, els *cercles de lectura* (Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 1997 i 2001), i el *carnet de lectura* (Jorro, 2004).

Els *cercles de lectura* s'organitzen a partir de petits grups heterogenis d'alumnes que aprenen conjuntament a interpretar i a construir coneixement a partir de textos literaris (Terwagne, Vanhulle; Lafontaine, 2003, p. 7); aquest plantejament permet propiciar la discussió en profunditat de textos a l'aula, tan necessària en els gèneres *difícils* o escassament llegits com a

lectures personals com la poesia i el teatre, i d'altra banda tan enriquidors per a qualsevol univers lector. És un dispositiu didàctic que permet incidir en els aspectes més complexos com la ironia o els dobles sentits, que sovint allunyen molts joves dels llibres de qualitat.

Aquest mètode didàctic incideix es fonamenta en les teories de Rosenblatt i les transaccions que s'estableixen entre els textos i el lector; alhora, estan basats en les teories socioconstructivistes que han evidenciat la importància de la socialització per construir coneixements. Així, en aquests cercles, a partir de la resposta personal s'inicia un procés de creixement cap a la lectura *eferent*, distanciada i interpretativa.

Les recerques dutes a terme al voltant d'aquest mètode evidencien l'augment de la implicació de l'alumnat en la resolució de problemes on la lectura es recolza sobre la formulació i confrontació d'hipòtesis i d'interpretacions. Alhora assenyalen la importància de les discussions en parelles i de l'escriptura per a la reflexió personal (Terwagne, Lafontaine i Vanhulle, 1997 i 2001).

A les mateixes conclusions s'arriba en les investigacions que han analitzat la utilització del carnet de lectura com a instrument per compartir per escrit, en parelles, la lectura d'una obra. Jorro (2004) mostra el camí que segueixen els joves que es van intercanviant, responent i matisant entre ells, setmanalment, els comentaris sobre la lectura de *Le soleil des mourants* del marsellès Jean-Claude Izzo. Analitzant el que els alumnes escriuen en el carnet, s'observa el progrés en la identificació de les claus de la lectura, l'amplificació temàtica que es va produint a mesura que es matisen entre ells i es responen comentaris, i els desplaçaments de significats, per consens o per contradicció.

Retornant al debat sobre la utilitat que l'escola se centri a fomentar els hàbits lectors, cal plantejar-se la mena d'hàbits que volem que l'escola

promogui i la mena de lectors que la societat vol tenir. Per gaudir de les obres s'ha d'haver arribat a un nivell de competència que ho permeti; només així existeix la llibertat de tria de l'individu:

“El debate sobre la enseñanza de la literatura se superpone así al de la lectura, ya que lo que la escuela debe enseñar, más que “literatura”, es a “leer literatura”. Pero ¿qué significa ser un lector literario competente en nuestra sociedad? [...] el lector competente se había definido desde distintas perspectivas como aquel que sabe “construir sentido” de las obras leídas. Y, para hacerlo, debe desarrollar una competencia específica y poseer unos determinados conocimientos que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura” (Colomer, 2005: 37-38)

4. ENTRE DOS MÓNS: LECTURA PERSONAL I LECTURA ESCOLAR⁴¹

“La lectura és a la cruïlla entre la història personal i la intervenció educativa” (Lebrun, 2004)

“més enllà de l'aprenentatge de les competències tècniques posades en marxa i suposadament adquirides des de la fi de l'escola primària, l'adolescent ha de construir la seva identitat de lector a través de la difícil conciliació de les lectures imposades en el marc escolar i de les eventuais lectures lliures i espontànies” (Dendani i Detrez, 1996)

Les connexions que es poden establir entre les lectures que programa l'escola i els hàbits lectors personals dels joves són un fet relativament actual, producte de l'ampliació de l'escolaritat obligatòria i de l'entrada dels textos juvenils a les aules. Per això, en els països on l'escolaritat obligatòria té més tradició és on els sociòlegs i educadors han vist més aviat la necessitat d'investigar sobre aquestes relacions. Si els estudis que s'inscriuen en el nostre context posen en el mateix sac totes les lectures dels adolescents tant si són prescrites per l'escola com si són lliures i només des de fa pocs anys s'hi insinua aquesta relació incloent l'escola com un dels factors que incideix en els hàbits lectors, a França, per exemple, les recerques sociològiques i pedagògiques sobre la lectura dels joves durant tota la dècada dels noranta han distingit clarament entre les lectures escolars i les personals, com assenyala Nicole Robine (2005), i als Estats Units una bona part dels estudis sobre les lectures dels joves també estableixen clarament aquesta distinció

⁴¹ Podeu llegir una versió d'aquest capítol a Colomer, T. i Manresa, M. (en premsa) “Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció”. Comunicació presentada a les I Jornades de Recerca sobre l'Educació Lingüística i Literària en entorns Plurilingües, celebrades a Barcelona els dies 18 i 19 de gener de 2007 i organitzades per la Xarxa LLERA.

(Bushman, 1997; Halei Crowe, 2001). En altres indrets, com el Regne Unit o Austràlia, a la tradició de seguir les tries personals de lectura i de distingir entre ambdós contextos de lectura s'hi han afegit, en els últims anys, estudis que se centren clarament a descriure de manera explícita les implicacions que pot tenir per a la programació de les lectures escolars el coneixement dels hàbits lectors personals dels joves (Hall i Coles, 1999, 2002; Manuel i Robinson, 2002).

D'una banda, la distinció entre les lectures producte d'una tria lliure i de les prescrites per l'escola mostra el pes i l'espai que ocupa l'escola en el conjunt de textos llegits pels adolescents, és a dir, en el seu univers lector i, d'altra banda, assenjala camins per a la programació de les lectures escolars que tinguin en compte l'espai de lectura privada, més enllà de la tria d'un corpus de lectures que s'aproximi als gustos juvenils, d'altra banda.

En el nostre context més proper, on l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys va arribar al principi de la dècada dels noranta, es va produir un clar desplaçament dels objectius escolars cap a la voluntat de fomentar els hàbits lectors dels joves i la lectura lliure a l'escola, no només a través de la tria dels textos programats, més propers als interessos dels joves, sinó també amb la manera d'aproximar-se als textos des de la institució escolar, programant lectures obligatòries trimestrals però deixant-les com a lectura lliure amb l'únic objectiu de fer-los llegir textos. El fet de programar la lectura d'obres completes des de l'escola amb l'objectiu de fomentar l'hàbit de llegir estableix un lligam directe entre l'escola i l'espai personal.

Les diverses interaccions que s'estableixen entre la lectura lliure i la prescrita per l'escola es donen tant en l'eix del lector com en el de l'escola. D'una banda, per al lector, l'escola prescriu lectures que se superposen a les que el lector tria pel seu compte. D'altra banda, l'escola es mou entre l'ambigüitat de l'aproximació i el distanciament, tant pel que fa al tipus de textos que selecciona com a la manera de fer-los llegir; es mou entre la voluntat de

fomentar l'hàbit de llegir i l'obligatorietat inherent a la institució de formar lectors competents i crítics que siguin capaços d'interpretar textos complexos. I la programació d'obres completes és la cruïlla per on passen tots els camins.

La interacció entre el context de lectura personal i l'escolar es dibuixa com un joc de trobades i d'allunyaments que es manifesten en la intensitat i el temps dedicat a la lectura, en la tipologia d'obres que es llegeixen i en les actituds i la postura del lector cap al fet de llegir. Aquest anar i venir d'aproximacions i distanciaments remet al terme *xarxa de lectura*, que explica de manera gràfica Robine (2005: 31) a partir de la idea de connexions, interconnexions i lligams entre les dues xarxes de lectura en què es mou el lector adolescent: la lectura dirigida o les xarxes institucionals, i la lectura lliure o les xarxes informals i espontànies.

4.1 L'aproximació entre els dos móns: la dependència escolar

Gràcies als estudis que distingeixen i relacionen la lectura personal i l'escolar s'ha pogut constatar que es van diluint les diferències entre ambdós espais. I aquesta dissolució es concreta en l'aprimament i, en alguns casos, desaparició de l'espai de lectura personal (Baudelot i alt., 1999).

La desafició per una activitat com la lectura, que suposa un espai de solitud, en una època de la vida en què preval la socialització; el poc coixí que ofereix l'entorn social per practicar la lectura, i la ingerència de la lectura escolar en l'espai de lectura personal perquè contribueix a escurçar el temps necessari que demana llegir llibres, poden ser algunes de les causes per l'aprimament de la xarxa de lectura personal i lliure.

Aquesta desaparició de fronteres, però, es manifesta més o menys intensament segons les edats, el sexe dels joves, els perfils lectors i l'entorn sociocultural i econòmic. Així, els nois i noies més grans (15 i 16 anys), els nois, els lectors febles i els lectors socialment desfavorits són els que presenten més dependència de l'escola.

a) En primer lloc, a mesura que passen els anys a l'escola, els joves llegeixen menys llibres pel seu compte i els textos escolars van prenent protagonisme (Baudelot i alt., 1999; Manresa, 2004; Manresa, 2007). Així, el seguiment que van fer durant quatre anys Baudelot, Cartier i Detrez (1999) de lectors adolescents mostren que mentre el primer any (l'equivalent a tercer d'ESO) hi ha un 20% de no lectors, el quart any (equivalent a segon de Batxillerat) ja són un 30% els que no llegeixen; a la sortida del Batxillerat, un alumne de cada dos no llegeix gairebé cap llibre a títol personal. Manresa, en una anàlisi dels textos llegits en el context d'una campanya de lectura, mostra que la lectura personal passa d'un 59% als 12 anys al 44% dels 16 anys, mentre que la lectura escolar va pujant amb l'edat (d'un 32% als 12 anys a un 54% als 16 anys). Per tant, es van perdent referents de lectura personal, que són ocupats per les lectures que programa l'escola. La programació escolar en les edats

avançades ha de tenir en compte que es produeix en paral·lel a la baixada dels hàbits personals.

Aquest fet es produeix com una constant *universal*: Bushman (1997), en el context dels Estats Units, demana als joves entre els 12 i els 19 anys una llista dels seus llibres preferits, distingint entre les lectures escolars i personals, i, alhora, dins de l'àmbit escolar, diferenciant entre les lectures comunes i les de lliure lectura i elecció. Els resultats mostren com la lectura dels joves camina paral·lela a la programació escolar: als 12 i 13 anys, la presència de literatura juvenil és majoritària en les tries personals i és present en la lectura escolar, sobretot en la lectura autònoma, tot i que amb diferències de complexitat i de qualitats (*Puente hasta Terabithia* de Patterson en les lectures comunes; *El Hobbit*, de Tolkien com a lectura escolar lliure; R. L. Stine per a la lectura personal). A partir dels 15 anys, però, tant l'escola com la lectura personal es decanten cap als clàssics o la literatura tradicional, perquè l'espai de lectura personal queda ocupat per les lectures escolars, de manera que no es distingeixen els dos espais de lectura.

Encara un altre exemple: Hale i Crowe (2001) demanen als estudiants d'un institut d'Arizona d'entre 14 i 18 anys la llista dels llibres llegits durant els últims dos anys com a lectura escolar i com a lectura personal i els resultats són similars als mostrats per Bushman. En la llista de lectures escolars es produeix un domini del cànon tradicional, excepte en l'edat més baixa, els 14 anys, on apareixen títols de Susan Hinton, per exemple. Sorprenentment, no apareixen gaires títols de literatura juvenil com a lectura personal, com a mostra de la desaparició d'aquest espai de lectura.

Programar des de l'escola lectures juvenils o literatura canònica no afecta al fet que la lectura personal augmenti perquè si ens fixem en els adolescents més propers al nostre context, als quals l'escola proposa bàsicament lectures juvenils i properes als seus gustos (Manresa, 2004), com ja hem dit

anteriorment, segueixen la constant de la baixada de lectura personal a mesura que augmenta l'edat.

Aquest aprimament de l'espai de lectura lliure i sense mediacions es produeix perquè la lectura escolar ocupa tot el temps que els joves podrien dedicar a la lectura personal, d'una banda, i perquè les lectures personals es veuen influenciades, en alguns casos, pel cànon escolar, d'altra banda. Quan llegeixen pel seu compte, sovint trien textos escolars els lectors febles i els no lectors i també descobreixen autors o gèneres a l'escola que recuperen per al seu temps d'oci, sobretot les noies.

b) En segon lloc, el **sexe** és una altra de les variables que provoca dependència escolar: la constant que les noies llegeixen més que els nois queda també reflectida en els contextos de lectura. Baudelot, Cartier i Detrez (1999) mostren que a la sortida del Batxillerat, sis noies de cada deu llegeixen lectures personals mentre que només dos nois de cada deu ho fan. Hale i Crowe (2001) també constaten que als nois els agrada menys llegir per plaer, citen molt pocs títols i tenen menys referents literaris comuns que entre les noies. Així, els nois presenten més dependència escolar.

Aquesta idea es reproduïx en els nois australians (Manuel i Robinson, 2002): un 31% de les preferències lectores de les noies provenen de les lectures escolars, mentre que només un 11% de les preferències dels nois es vinculen a la institució escolar. Les pitjors experiències de lectura dels nois provenen de les lectures obligatòries mentre que només el 15% de les noies consideren que les seves pitjors experiències de lectura es relacionen amb els textos que els programa l'escola.

c) Un tercer element que marca la dependència escolar són els **perfils** lectors segons la quantitat de llibres llegits: els lectors febles i els que no llegeixen mai pel seu compte, que representen al voltant d'un 40% dels adolescents

depenen de manera molt determinant dels textos escolars, perquè gairebé no hi ha altres lectures en el seu univers lector.

d) Un altre factor que vincula l'univers lector dels joves a les lectures escolars és **l'entorn sociocultural i econòmic**. Els infants de famílies desafavorides tenen poques possibilitats d'accedir a material imprès, el llibre hi és absent, no veuen llegir a casa i no reben pràcticament mai llibres de regal. Per a ells, els llibres i la lectura són sinònims d'univers escolar (Robine, 2005: 33).

Així, d'una banda, sense l'escola molt sovint no hi ha lectura, però per una altra banda, l'escola també allunya de la lectura. Prendre consciència dels perfils que tenen més dependència escolar i saber-ne les causes és un aspecte rellevant per programar les lectures escolars.

4.2 Distàncies i ruptures

La distància entre els adolescents i els objectius escolars es produeix respecte de tres aspectes: les preferències personals dels joves (corpus); les habilitats lectores adquirides (dificultats lectores); i les maneres de llegir i les actituds davant la lectura.

a) Les preferències personals dels joves: relació entre el corpus i els aprenentatges

En el temps d'oci, els adolescents que llegeixen coincideixen a triar, a banda de textos escolars que ja hem anomenat, best-sellers, èxits editorials i modes del moment, normalment vinculades a un producte audiovisual. J. Wilson, R. Dahl, S. King, J.k. Rowling, P. Pullman, Tolkien, E. Lindo, R. L. Stine, T. Brezina són els més llegits pels joves de qualsevol àrea geogràfica. El mercat presenta tots aquests productes, diferents en qualitat i complexitat, d'una manera indiferenciada (Petrucci, 1998), i el lector juvenil, en plena formació, no sap distingir-los.

La distància entre l'escola i els textos que trien els adolescents no es produeix tant en el tipus de lectura principalment sinó en l'aprenentatge conceptual de la lectura: no es considera escolarment la possibilitat de conceptualitzar sobre aquestes preferències juvenils. A l'aula no es parla dels èxits que ells coneixen, que els ha recomanat un amic o que han descobert a través d'una pel·lícula; no en saben les característiques del gènere, ni la qualitat literària en comparació amb altres productes. Malgrat que l'escola triï textos juvenils per apropar-se als gustos dels joves, els preferits normalment no hi entren perquè ja els llegeixen pel seu compte. En els països que tenen la tradició de programar dos espais de lectura diferents, un per als textos estudiats a classe i l'altre per a la lectura escolar autònoma, aquests autors entren a l'escola per la via d'aquesta lectura paral·lela o complementària, però com que normalment és programada com a lectura lliure, hi ha poques ocasions per parlar-ne a l'aula i compartir punts de vista sobre aquestes obres. Un possible itinerari escolar de lectura seria aprofundir en un gènere socialment popular.

b) Les habilitats lectores adquirides: dificultats lectores

En les seves tries personals cada cop és més comuna la lectura de revistes juvenils, que presenten una lectura fragmentada, no lineal, semblant a la lectura a la xarxa, sobretot els nois i els lectors febles, que busquen la identificació en aquests materials. La lectura literària és molt diferent de la que molts nois estan acostumats i l'escola pot tenir-ho en compte a l'hora de triar textos o de treballar-los. Els lectors febles busquen a les revistes la part afectiva i d'adhesions als textos que els manca perquè no llegeixen llibres a títol personal i perquè no ho troben en la majoria de textos escolars.

Els nois són els més distanciatos de les pràctiques escolars de lectura: d'una banda, perquè són els que llegeixen menys llibres triats per ells, com ja s'ha assenyalat; d'altra banda, perquè quan llegeixen, no trien mai textos escolars i són els que més llegeixen revistes juvenils, tot i que darrerament les noies estan entrant en aquest tipus de lectura.

De la mateixa manera que busquen identificar-se amb l'argument i els personatges d'un text determinat, els joves, que estan construint la seva pròpia identitat, necessiten la seguretat de tenir referents previs a l'hora d'enfrontar-se a un text; per això, en les seves tries personals són fidels a autors i gèneres determinats, o a textos sobre els quals existeixen productes audiovisuals, que normalment poden utilitzar com a referents compartits amb els companys. Si observem les pràctiques escolars de lectura, pocs cops es comparteix sobre les lectures que ells trien. Baudelot, Cartier, i Detrez (1999) parlen de trencament de fronteres entre la lectura personal i l'escolar quan analitzen les pràctiques d'aula d'una professora que ofereix la possibilitat de comentar els textos que els alumnes proposen i que han llegit pel seu compte, i aprofita per comparar-los i elevar-los a la categoria de textos aptes per entrar a l'escola.

Les fonts per cercar les seves lectures personals són utilitzades en funció de motivacions personals i no escolars: busquen una lectura fluïda que no troben en els textos escolars; busquen textos que responguin a les qüestions més íntimes, com per exemple sobre el sexe o la violència. Els no lectors busquen el mateix en les revistes per adolescents i en la premsa popular o còmics (Robine, 2005: 38-39).

Així, aquestes habilitats lectores adquirides prèviament demanen de l'escola diverses estratègies: necessitat d'habilitats lectores diferents (lectura fragmentada, per exemple); necessitat de referents per compartir; necessitat de referents per comprendre (per exemple, a través dels audiovisuals); necessitats de lectura fluïda per contribuir a l'autoestima que permeti motivació per avançar.

c) Maneres de llegir i actituds davant la lectura

On més fortament es manifesta la ruptura entre les pràctiques personals i les escolars és en la manera d'encarar-se als textos: els joves oposen la lectura ordinària a la lectura sàvia, experta, a la qual no poden accedir i de la qual se senten exclosos. La diferència entre la lectura que respon explícitament a les preocupacions més immediates de la vida quotidiana, que ofereix una identificació directa amb els personatges i on el text és vist com un instrument, i la lectura sàvia, la lectura de contemplació estètica, on el text val per ell mateix, és la que marca la distància entre l'escola i el seu món personal. Aquestes dues lectures, però, no depenen ni dels lectors ni dels textos, sinó de les maneres de llegir i, a l'escola, dels objectius de progrés que s'estableixin.

Si l'escola planteja l'aproximació a la lectura únicament des de l'anàlisi distanciada es produeix un trencament; però si, al contrari, la institució escolar no es proposa procurar l'accés a aquesta lectura sàvia, distanciada, es produeix un abandó per desmotivació.

D'altra banda, els lectors joves mantenen aquesta oposició separant clarament els dos móns d'una manera permanent i continuada; malgrat que hagin passat els dos anys de Batxillerat aprofundint en la lectura sàvia i experta, continuen buscant la lectura ordinària, en oposició a la lectura escolar (Baucelot, Cartier, Detrez, 1999). Tot i això, també s'observa que després de quatre anys d'haver passat pel Batxillerat, la lectura guiada té efectes sobre la lectura personal futura (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999; Dot, 2004).

Així, doncs, “A l’edat del Batxillerat (lycée), els lectors han construït dos universos diferents de lectura: l’un està format pels textos prescrits pels ensenyants i l’altre per les lectures individuals. A qualsevol edat i amb diferents competències lectores, la dinàmica de l’activitat de lectura resta fràgil i estretament lligada a inversions emocionals” (Robine, 2006: 52).

4.3 Un joc d'equilibris complex

Conèixer les pràctiques de lectura adolescents, les *xarxes informals i espontànies* a les quals es refereix Nicole Robine, així com aprofundir en les obres que tenen èxit i que circulen entre els joves pot ajudar a fonamentar les decisions que es prenen en l'àmbit de la programació de les lectures escolars.

Com hem vist, la realitat és força complexa, i les respostes escolars a aquesta realitat no ho poden ser menys; així doncs, la solució no passa per aplicar directament una imitació del que els lectors fan en el seu temps lliure. La realitat demana que l'escola sàpiga fer equilibris sense perdre els objectius formatius que li són propis. Des d'aquesta perspectiva, la tasca de programar les lectures escolars es presenta com una tasca força complexa.

Tant les aproximacions com les distàncies esmentades justifiquen que l'escola observi el lector, consideri les relacions que s'estableixen entre el lector i l'escola, i que tingui en compte aquestes relacions per a la programació escolar, combinant diverses estratègies en la tasca de seleccionar els textos, en la d'organitzar les diferents modalitats de lectura, i en la de dissenyar els mètodes de treball per guiar la lectura literària.

Un itinerari que es basés en textos inscrits en la fantasia èpica i aprofundís en les seves característiques; un recorregut de lectura pels textos que aportessin els referents per llegir Harry Potter des d'una altra perspectiva, que alhora oferiria la lectura contextualitzada de textos clàssics; un aprofundiment en el gènere de por que inclogués la referència als textos d'Stine per establir criteris comparatius; la introducció d'àlbums metaficcional on el text i la imatge es reparteixen significats i es trenca la linealitat de la història; la introducció de la lectura silenciosa a les aules com a opció per als joves que no en tenen l'oportunitat a casa; dialogar sobre els textos literaris aprofundint en les respostes lectores dels joves; la introducció de diferents modalitats de lectura per evidenciar que es pot *llegir* de diferents maneres,

podrien ser alguns exemples de *línies de treball* que, combinades segons el context de l'aula podrien fer pujar esglaons cap a la interpretació de textos més complexos, aconseguir actituds positives cap als textos, oferir criteris de selecció i de valoració, tenir en compte la veu dels alumnes sobre les lectures, i elevar la consideració social de la lectura com una activitat que es pot compartir en una comunitat de lectors. Aquestes línies programàtiques són el nucli temàtic que abordarem en el capítol següent.

5. IMPLICACIONS: PROGRAMAR LES LECTURES

“Leer libros debería convertirse en una actividad más precisa y menos sujeta a los avatares del tiempo escolar o de la decisión individual de los docentes de lo que resulta serlo ahora en la práctica de las aulas” (T. Colomer (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. Mèxic. FCE)

Després d’haver desgranat, en els capítols anteriors, les característiques de les pràctiques lectores dels joves i la influència que l’entorn escolar i familiar exerceixen en la configuració d’aquestes pràctiques, aquest capítol s’estructurarà a partir de les implicacions que tota aquesta informació precedent aporta per a la programació de les obres literàries a Secundària, amb la voluntat de precisar i concretar algunes de les línies programàtiques que se’n desprenen.

Al llarg de les pàgines precedents, s’ha pogut constatar que el sistema educatiu, pel sol fet d’acollir l’alumnat en les seves aules durant més temps, no arriba a compensar totalment la pressió dels diferents elements que predeterminen l’hàbit lector ni aconsegueix fer arribar els seus alumnes a nivells elevats de competència literària. Per tant, com afirma Colomer en la cita que encapçala aquest capítol, la programació de les lectures literàries s’ha d’afrontar com una tasca que demana concrecions, precisió, objectius clars i combinació de diverses estratègies que recullin la complexitat de les pràctiques lectores dels adolescents.

Les implicacions escolars que es desprenen de l’anàlisi dels hàbits lectors dels adolescents i de la influència que hi exerceix l’entorn afecten els tres nivells que formen el sistema educatiu:

- l'Administració educativa: a través del currículum i altres documents normatius, de la formació del professorat, dels projectes d'innovació educativa, de la recerca, etc.
- el Departament de Llengua i literatura dels centres: com a responsable de la programació de les lectures.
- i els diferents professors que formen aquests departaments: com a responsables d'aplicar a l'aula allò que es decideix en equip.

Durant les darreres dècades, alguns estudis sociològics sobre els hàbits lectors s'han dirigit a exposar les implicacions escolars que s'extreuen dels resultats d'aquests estudis. S'hi ressalten dues línies d'actuació que apareixen de manera recurrent en aquests treballs: d'una banda, exposen la necessitat d'establir connexions entre el món de l'aula i el món individual de l'alumne: introduir els textos populars llegits pels joves a les aules; tenir en compte les habilitats prèvies, i contemplar les diferents habilitats que tenen els nois i les noies segons els textos que llegeixen més freqüentment (per exemple, les noies llegeixen més ficció); d'altra banda, ressalten la importància que el professorat conegui a fons els textos comercials i populars que llegeixen habitualment els adolescents. (Hall i Coles, 1999; 2002; Manuel i Robinson, 2002)

Així, doncs, la informació sobre les pràctiques lectores dels joves podria ser útil per programar les obres literàries, perquè és una manera de conèixer la realitat de les aules. No conèixer les pràctiques lectores dels adolescents condueix al trencament entre la lectura que proposa l'escola i l'alumnat adolescent. D'altra banda, utilitzar la informació per imitar les seves pràctiques lectores pot conduir cap a un estancament que alhora provoca pèrdua de motivació i rebuig cap a la lectura escolar. Una tercera via, que és la que exposarem tot seguit, es basa en el recull de les experiències pròpies dels adolescents per construir dispositius equilibrats d'actuació i concrecions programàtiques que es fonamentin tan en aquestes experiències prèvies com en els objectius propis de la institució escolar.

5.1 Línies programàtiques

Exposarem tot seguit algunes de les línies programàtiques possibles que sorgeixen de l'anàlisi dels hàbits lectors dels adolescents. Aquestes línies formen part d'una llista oberta, amb moltes possibilitats de ser completada i ampliada pel professorat dels centres educatius.

Cadascun dels punts següents s'estructura segons tres tipus de continguts: en primer lloc, cada línia exposada està fonamentada a partir de la interpretació del que aporten les dades sobre les pràctiques lectores dels joves; en segon lloc, s'hi sistematitzen els objectius principals que es poden assolir a partir de cada línia programàtica; en tercer lloc, s'hi relacionen, a manera d'exemple, algunes estratègies metodològiques amb les quals es pot dur a la pràctica cadascuna de les grans línies programàtiques.

No pretenem oferir una llista-fórmula d'idees per aplicar directament, sinó que explicitem l'exercici d'extreure implicacions de la informació que hem analitzat prèviament que, com ja hem comentat, configura els coneixements previs de l'alumnat; un exercici que pot dur a terme el professorat que, de ben segur, enriquirà àmpliament la proposta següent.

Una primera constatació, que es desprèn de les relacions entre la lectura escolar i la personal, evidencia l'enorme protagonisme que pren l'escola en la configuració de l'univers lector dels adolescents. D'una banda, allò que l'escola programa afecta directament la quantitat de lectura d'un alt percentatge de joves que només llegeixen aquests textos (un 50% dels lectors només llegeix la lectura escolar), com s'ha evidenciat en els capítols precedents (vegeu l'apartat 3.2.2, "L'experiència lectora a través de l'acció educativa"). D'altra banda, la programació escolar, tal com també s'ha anat mostrant anteriorment, afecta la configuració dels gustos dels joves segons les activitats de guia que es planifiquin (vegeu "Preferències, gustos...Llibres

llegits” i “Guiar: el gran oblit”). La *consciència* d’aquest fet ha de ser el teló de fons de la programació de les lectures.

5.1.1 Atenció als perfils lectors: un punt de partida

Les característiques constants dels hàbits de lectura segons els perfils lectors suggereixen les actuacions principals que la institució escolar podria programar basant-se en l’anàlisi dels hàbits lectors de cada context educatiu.

Una primera evidència que es desprèn del comportament lector dels joves es troba en la diferència entre edats; així, podem establir les actuacions que semblen més prioritàries segons les edats, que hem dividit a partir dels cicles de l’ESO:

1. Intensificació de les accions, especialment l’augment de la presència dels llibres a les aules, **a primer cicle de l’ESO**: La consolidació de la visió que tenen els joves del que és la lectura per als adults del seu voltant -lectura com a activitat relacionada amb la infantesa, lligada a l’aprenentatge del codi; i com a activitat no compartida en els contextos familiars a partir del pas a l’adolescència- condiona la baixada pronunciada de la freqüència lectora a partir dels 14 anys, una baixada general a la qual se li afegeix una pèrdua d’un 10% de lectors. Segons tot això, durant el primer cicle s’haurien d’intensificar, prioritàriament, les actuacions següents:

- Assegurar la presència de textos a les aules.
- Intensificar la lectura guiada per mostrar als joves que llegir és una activitat que continua fent progressar en l’aprenentatge de la lectura.
- Compartir la lectura com a activitat social natural entre adults i joves.

2. Intensificació de la socialització al voltant del llibre a **segon cicle d’ESO**: és en aquestes edats, entre els 14 i els 16, on ja s’ha perdut la inèrcia lectora de la infantesa i, sobretot, on la influència familiar pesa poc, perquè la família deixa de vincular la lectura amb l’aprenentatge lector i, per tant, perd

interès en la lectura dels seus fill, i també perquè als adolescents el que els pesa més a l'hora de llegir és la influència dels amics (Moya, 2005). En aquest sentit, a segon cicle s'haurien de prioritzar les estratègies següents:

- Ampliar el protagonisme de l'alumnat en la tasca de valorar les lectures.
- Augmentar el temps dedicat a dialogar sobre els textos.
- Consolidar la recomanació de llibres entre iguals.

La caracterització dels hàbits lectors, de la mateixa manera que reflecteix possibles actuacions prioritzables segons les edats, com hem vist, també condueix cap a diferents pautes generals per atendre les necessitats prioritàries que té cada tipus de **perfil lector** (vegeu capítol 2.4):

PERFILS	Descripció	Proporcions	Necessitats prioritàries
Lector feble i molt feble	Llegeix entre 1 i 3 llibres a l'any. El seu univers lector es nodreix de la lectura escolar, bàsicament. Acostumen a ser lectors de revistes o còmics.	Representen al voltant d'un 40%	<ul style="list-style-type: none">- Facilitat d'accés a textos propers a la seva experiència i progrés progressiu.- Espai de lectura autònoma.
Lector mitjà	Llegeix entre 3 i 5 llibres a l'any. El seu univers lector es nodreix dels textos escolars i dels textos més comercials del moment, que els faciliten la lectura perquè els resulten familiars. Llegeixen revistes, còmics i	Representen al voltant d'un 46%	<ul style="list-style-type: none">- contacte amb textos més complexos partint de les seves experiències.- Diversificació dels textos.- Progrés en la seva competència per seleccionar els textos.

	altres tipus de textos breus.		
Lector fort i molt fort	<p>Llegeixen entre 5 i 10 llibres o més de 10 llibres a l'any</p> <p>Llegeixen tots els tipus de lectures: escolar, best-sellers internacionals, locals i un nombre considerable de textos seleccionats segons els gustos personals; aquests darrers fan que els lectors forts segueixin dues tendències:</p> <p>a) els que les seves lectures personals són monotipològiques.</p> <p>b) Els que trien textos molt diversos</p> <p>També llegeixen revistes, diaris i textos de no ficció.</p>	14%	<ul style="list-style-type: none"> - diversificació dels textos. - progrés en la contextualització i conceptualització de les seves lectures personals. - Progrés en la valoració de les obres.
Lector masculí	<p>Acostuma a coincidir amb el perfil del lector feble.</p> <p>Llegeix especialment revistes (sobretot d'esports) i textos que no són de ficció, sobretot breus.</p> <p>Darrerament, s'adapten a la moda perquè la producció editorial coincideix amb els seus gustos i això fa que estiguin augmentant una mica la lectura de ficció de textos llargs (<i>El senyor dels anells</i>, <i>Harry Potter</i>, <i>Eragon</i>, etc.).</p>		<ul style="list-style-type: none"> - reconeixement de les seves habilitats prèvies principals: lectura informativa, sobretot. - Establiment de ponts entre el seu consum de textos de ficció personals i els textos escolars.

	<p>Presenta menys interès per la lectura de ficció que les noies.</p> <p>Per tant, és un lector més distanciat de la lectura literària escolar, que necessita més acompanyament.</p>		
Lector socialment desafavorit	<p>Coincideix amb les característiques del lector feble.</p> <p>La particularitat principal és que tenen menys possibilitats de llegir fora de l'escola, ja sigui per falta de textos a l'abast, ja sigui per falta de contacte amb la cultura lletrada de la família.</p>	Diferència d'entre un 15% i un 20% entre els diferents nivells socials pel que fa a la quantitat de lectura	<ul style="list-style-type: none"> - accés a molta quantitat de textos. - disponibilitat d'un espai de lectura autònoma.
Evolucions	<p>Un 15% de joves baixen la seva freqüència de lectura durant la Secundària obligatòria.</p> <p>Al voltant d'un 34% no augmenten mai el seu ritme de lectura; se situen entre el perfil feble i el mitjà.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - prevenir l'estancament: motivació a través dels textos seleccionats i a través del progrés lector. <p>prevenir la franja de risc, que se situa en els lectors mitjans, aquells que llegeixen entre 4 i 9 llibres l'any.</p>

Cal tenir present que el lector socialment desafavorit, el lector masculí i el lector feble presenten una *força dependència* del context escolar. Així, és primordial prendre consciència d'aquest fet per articular les maneres de vincular aquests lectors amb la lectura escolar.

A banda de les necessitats prioritàries específiques per a cada perfil lector, es poden establir tres actuacions comunes, que necessiten tots els perfils, però amb diferents graus de complexitat atenent a les experiències i habilitats lectores prèvies: en primer lloc, actuacions que garanteixin el progrés cap a nivells més elevats de comprensió dels textos literaris; en segon lloc, previsió d'espais i d'estratègies per compartir les experiències sobre la lectura partint de les seves respostes personals; en tercer lloc, progrés cap a una lectura distanciada i analítica.

Qualsevol actuació sobre les lectures completes a l'escola ha de començar per sistematitzar i tenir en compte la tipologia de lectors que té al davant basant-se en les experiències lectores prèvies. Aquesta sistematització es pot desenvolupar a partir de dos nivells d'aprofundiment:

a) Establir els elements primaris predeterminants: distribució social de l'alumnat, distribució per sexes, distribució per rendiment acadèmic i atenció a les edats on es vol intervenir. Amb aquestes dades ja s'obté una primera fotografia que dirigeix la programació de les lectures cap a les pautes generals que hem establert segons les edats i segons els perfils.

b) Establir les experiències lectores prèvies detallades de l'alumnat de cada context per tal d'afinar i matisar els predeterminismes: quantitat de lectura personal, títols i tipologia dels llibres llegits de manera personal, maneres de llegir els textos (lectura experiencial i/o lectura distanciada).

El primer nivell d'aprofundiment pot ser triat per establir els perfils generals d'un centre educatiu; el segon nivell pot tenir-se en compte per establir la radiografia de cada grup classe, a través de la tutoria o de les classes de Llengua.

Així, depenent de les proporcions de diferents tipus de lectors que configuren les aules s'intensificaran algunes de les actuacions que s'encaminin cap a cobrir aquelles necessitats concretes. D'aquesta manera es poden elaborar projectes de centre i actuacions d'aula adequats a cada context.

5.1.2 Combinació de modalitats de lectura diferenciades⁴²: optimitzar la lectura escolar

La pràctica educativa en els centres de Secundària del nostre entorn tendeix a programar una lectura trimestral obligatòria, que normalment es llegeix de manera autònoma i s'acompanya d'activitats més avaluatives que formatives (vegeu el capítol 3.2). Aquesta manera de programar, que no diferencia la lectura guiada de la lectura autònoma, és ambigua, pot produir desorientació en els alumnes i desaprofita les potencialitats de la lectura comuna per ser guiada en profunditat. És ambigua perquè pretén oferir llibertat (l'alumne llegeix autònomament i en alguns casos tria el text) i alhora prescriu l'obligatorietat de llegir; pot desorientar l'alumnat perquè s'obliga a llegir un text determinat sense relacionar-lo amb les causes pel qual és programat; desaprofita les potencialitats de la lectura comuna perquè és un espai ideal per ajudar a progressar en les habilitats de comprensió literària més complexes.

En molts països del nostre entorn es diferencia entre la lectura escolar *autònoma* i la lectura escolar *guiada*. Aquestes dues modalitats es poden organitzar de maneres diverses, com explicarem més avall.

Els efectes que té l'ampliació de les modalitats de lectura als centres escolars són uns dels més estudiats per la recerca educativa. Establir un espai de lectura guiada i un altre de lectura opcional i lliure assegura l'augment dels textos a l'abast dels joves i el creixement dels hàbits

⁴² Entenem per modalitats de lectura les diferents maneres d'organitzar els espais que es dediquen a la lectura de textos a les aules; s'estructuren a partir de dos grans categories: d'una banda, la *lectura obligatòria, comuna i guiada*; d'altra banda, la *lectura optativa i autònoma*, més desvinculada de tasques acadèmiques.

lectors, tal com ja hem comentat; familiaritza els joves amb el llibre com a objecte quotidià però també és una línia programàtica que ajuda el professorat a oferir textos diversos que no caben en l'espai de la lectura única trimestral, permetent establir connexions entre aquestes lectures i les que es programen per ser analitzades en profunditat a les aules.

Com ja ha afirmat Colomer (2005): *“es importante distinguir un espacio de lecturas guiadas de otro espacio de lectura libre, porque ello permite proponer lecturas que no sirvan únicamente “para que al menos lean algo”, un objetivo propio del espacio de fomento de la lectura. También evita que esa lectura transcurra en paralelo (es decir, sin tocarse) con la enseñanza de la literatura seguida en las aulas”*.

Establir una diferència clara entre les diferents modalitats de lectura és un dels punts clau en la programació escolar⁴³: produeix efectes positius perquè és quan pren sentit la lectura obligatòria, sempre que sigui guiada pel professorat amb estratègies adequades als objectius programats i als textos seleccionats, que poden ser més complexos que en l'espai de lectura optativa i no guiada.

Estructurar la lectura escolar a partir de l'oferta de modalitats de lectura diferents presenta diversos avantatges i cobreix alhora diverses de les necessitats dels diferents perfils lectors que hem apuntat més amunt:

1. Augmenta la quantitat de textos a l'abast de l'alumnat.

L'augment de la presència de llibres en el context escolar està avalat per la recerca que ha mostrat com l'accés als textos incideix d'una manera determinant en el creixement dels hàbits lectors. D'altra banda, als centres educatius, segons mostra la recerca educativa, l'alumnat de Secundària té a la seva disposició una quantitat molt limitada de textos; en molts casos, només veu la lectura obligatòria trimestral, a les aules no acostuma a haver-hi llibres i l'ús de la

⁴³ En alguns països els documents curriculars diferencien la lectura a l'aula i la lectura a casa, ambdues planificades pel centre educatiu (Baesch, 2002).

biblioteca escolar com a servei que proporciona textos de lectura és molt limitat, com mostren alguns estudis actuals (Marchesi, 2005).

El fet que l'alumnat pugui accedir a molta quantitat de textos i que l'escola en gestioni i organitzi la seva lectura serveix per afrontar diferents objectius:

- Per frenar la baixada de la freqüència lectora abans que traspassin la frontera dels 14 anys.
- Per frenar la pèrdua de lectors.
- Per contribuir a convertir la lectura en una activitat natural i no excepcional.
- Per augmentar la diversitat de textos a l'abast dels adolescents.

2. Compensa diferències (socials, de gènere i de perfils) en augmentar la quantitat de textos llegits i oferir possibilitats de lectura autònoma.

Oferir un espai on l'alumnat pugui llegir lliurement i de manera individual, desvinculant, aparentment, aquesta lectura de les tasques escolars, reproduïx les conductes pròpies de la lectura personal. Aquest tipus de lectura, planificada per la institució escolar, pren dimensions formatives i alhora cobreix un espai de lectura que molts alumnes no tenen a disposició fora de l'escola. Així, aquesta línia de programació pot obeir als objectius següents:

- Tenir un ampli coixí de referents literaris que ajudi a formar criteris de valoració.
- Aprendre a seleccionar els textos.
- Adquirir bagatge per tal de valorar els textos, per comparació.
- Adquirir l'hàbit d'enfrontar-se amb els llibres: abandonar-los quan no agraden, devorar-los, rellegir-los, retrocedir, fer prediccions, etc.

- Oferir oportunitats de llegir als lectors més febles.
- Oferir la possibilitat de diversificar les lectures dels lectors forts, que sovint llegeixen la mateixa tipologia de textos.
- Ampliar el bagatge personal de lectura però també connectar els lectors amb els textos coneguts i familiars: si aquests textos són seleccionats amb criteris equilibrats tenint en compte els perfils lectors, diversifiquen les experiències personals de lectura i alhora ofereixen seguretat al lector perquè també hi troba allò que li és familiar.
- Millorar l'actitud i la valoració que fan els joves de la lectura escolar en general i predisposar positivament l'alumnat per a la lectura guiada, un cop cobert l'espai de lectura lliure; d'aquesta manera, l'alumnat pot trobar justificació a la lectura guiada, escolar.

Com afirma Colomer (2005), *“La lectura autònoma, seguida, silenciosa y de elección libre es imprescindible para el desarrollo de las competencias lectoras. Lo es para que el propio texto “enseñe” a leer [...]. Lo es para que los alumnos formen su autoimagen como lectores aprendiendo a evaluar anticipadamente los libros, creando expectativas, arriesgándose a seleccionar, acostumbrándose a abandonar un libro que defrauda y a llevarse en préstamo aquel que les resulta atractivo. Si la escuela no asegura un tiempo mínimo de práctica para todas estas funciones, ¿quién lo hará?”*.

3. Permet l'aprofundiment en continguts d'aprenentatges literaris a través de la lectura d'obres completes, perquè la part de lectura lliure i autònoma queda coberta.
4. Rebaixa el rebuig cap a la lectura escolar perquè queda cobert l'espai de lectura autònoma.

5. Evita la deserció progressiva perquè obre el ventall de possibilitats lectures diverses.
6. Amplia el ventall de lectures dels lectors forts. Ja hem dit que aquests lectors tendeixen a encasellar-se en un tipus de lectura determinat. Per això, la lectura escolar autònoma, optativa i lliure, seleccionada des de la institució escolar, ha de tendir a una àmplia diversificació de textos.

L'articulació de l'oferta de dues modalitats de lectura diferents es pot fer de diverses maneres; partim de la base que la lectura guiada obligatòria trimestral és programada pels Departaments de Llengua. Oferim, doncs, dos exemples per organitzar la segona modalitat de lectura, l'autònoma, optativa i d'elecció lliure:

a) **A partir de projectes de centre globals.**

En aquest cas, es pot articular la lectura autònoma des del projecte de Biblioteca del centre (actualment Puntedu): l'alumnat selecciona els textos de la biblioteca (amb l'assessorament de les persones que s'estipuli) i s'estableixen períodes de lectura silenciosa i autònoma per a tot el centre educatiu: poden ser períodes diaris, per exemple.

Si s'opta per aquest tipus d'organització, s'han de tenir en compte diversos aspectes: en primer lloc s'ha de preveure la manera d'assessorar sobre la tria dels textos, l'ordenació dels llibres a la biblioteca que faciliti la selecció per part de l'alumnat, i l'adquisició de textos adequats per a totes les edats i per a les necessitats dels diferents perfils lectors. En segon lloc, també s'ha de preveure la manera d'establir ponts entre l'alumnat i la biblioteca per motivar l'alumnat a adquirir els textos. En tercer lloc, s'hauria de preveure

algun espai perquè l'alumnat pogués compartir els textos llegits autònomament.

b) A partir de **projectes dels Departaments de Llengua o de les tutories**. Aquesta manera d'organitzar la lectura autònoma optativa presenta tres avantatges principals: en primer lloc, la proximitat al lector que permet una atenció més individualitzada; en segon lloc, la possibilitat de compartir els textos que es llegeixen individualment; en tercer lloc, permet la creació de biblioteques d'aula, de manera que els textos estan més a l'abast de l'alumnat.

Tant l'organització global com la més personalitzada han de preveure la manera d'articular l'adquisició dels textos de manera periòdica.

5.1.3 Ampliació dels criteris de selecció de les obres: vinculació amb objectius educatius i amb modalitats de lectura

Els criteris més comuns per seleccionar els textos, tal com hem vist en els capítols anteriors (vegeu capítol 3.2.2.2), són la seva vinculació als gustos lectors dels joves.

L'ampliació dels criteris de selecció es pot argumentar des de dues perspectives:

En primer lloc, aquests criteris de selecció, restringits a la idea de fomentar els hàbits de lectura, no contribueixen al fet que l'alumnat vegi la lectura com una activitat lligada a nous aprenentatges lectors o a un progrés significatiu que perpetui la motivació inicial de la infantesa quan els textos ensenyen a llegir. Desvincular els textos de l'aprenentatge de la lectura pressuposa que l'ensenyament de la lectura té un inici i un final clars i la recerca ha mostrat que això no és així. Justament en l'etapa Secundària es presenta el repte d'avançar en les capacitats interpretatives, la lectura distanciada (ja hem vist que la majoria de l'alumnat de la Secundària obligatòria no arriba a

aquest tipus de lectura) i la capacitat de llegir textos cada cop més complexos, un repte educatiu comparable al de l'aprenentatge inicial de la lectura. En aquest sentit, vincular la selecció dels textos literaris als continguts específics de l'àrea suposaria un aprofitament de les oportunitats que té el sistema educatiu d'ensenyar a llegir.

En segon lloc, si s'amplien les modalitats de lectura s'han de diversificar els objectius de selecció dels textos inclosos en cadascuna de les modalitats: els textos seleccionats en la modalitat de lectura obligatòria, comuna, poden respondre a objectius educatius relacionats amb els aprenentatges literaris; els textos per ser llegits autònomament, inclosos en la modalitat optativa, més vinculats a objectius d'ampliació del bagatge i de familiarització amb els textos, prioritàriament; de tota manera, cal tenir en compte que quan s'estableixen els dos espais de lectura, els objectius que els presideixen es retroalimenten mútuament i es multipliquen els efectes.

Alguns dels motius per establir aquesta línia programàtica són els següents:

- Augmentar la motivació per aprendre a llegir tant dels lectors febles com dels més lectors.
- Establir el progrés en la competència literària de l'alumnat per reforçar les competències i ampliar les experiències lectores.

Vincular la selecció de les obres als objectius d'aprenentatges literaris suposa que el professorat ha de tenir molt clars aquests objectius. Colomer (2005) proposa algunes línies de progrés d'on sorgeixen diferents objectius per programar les lectures: sentir-se implicats per la literatura (la resposta subjectiva del lector); dominar millor les habilitats lectores; tenir més coneixement explícit de les convencions; ampliar el corpus que s'aprecia; ampliar les maneres de disfrutar dels

textos; poder interpretar de manera més complexa; i saber utilitzar informació contextual.

Per vincular la selecció dels textos amb els objectius previs i les metodologies per guiar les lectures es poden establir estratègies molt diverses. Aquesta és una línia programàtica de fons, de principis; per això, exemplifiquem la proposta a través d'un cas concret, que es pot consultar a Colomer; Manresa i Silva-Diaz (2005)⁴⁴: l'activitat que s'hi descriu és la *discussió* entre un grup d'alumnes de primer d'ESO i la professora sobre un àlbum⁴⁵ metaficcional complex, *Voces en el parque*, d'Anthony Browne⁴⁶. Les característiques del text permetien avançar en diverses de les línies de progrés d'aprenentatge literari; així, l'activitat permet ampliar el corpus de textos, explicitar les regles del funcionament literari, ampliar les maneres de gaudir dels textos, en aquest cas més distanciades, formar en habilitats lectores, i establir connexions amb altres contextos referencials:

En definitiva, pues, este ejemplo nos muestra que aspectos como la decisión sobre contenidos, la elección del texto y la metodología utilizada pueden estar presididos por la idea del avance de los alumnos en determinadas líneas de progreso. No hace falta extenderse en la importancia de que el docente conozca el texto, sepa reconocer las posibilidades de aprendizaje literario que éste le ofrece y sepa organizar las prácticas educativas más adecuadas para que el avance sea lo mayor posible en cada ocasión. En este caso, elegir la metaficción como estrategia para revelar las convenciones literarias, el uso de álbumes complejos como corpus atractivo y adecuado a la lectura en el aula, así como una práctica de discusión literaria planificada son elementos que dan cuenta

⁴⁴ Article que es pot consultar a la revista *Quaderns digitals*: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=8664

⁴⁵ La paraula "àlbum" fa referència a un llibre il·lustrat en el qual la imatge i el text col·laboren junts en la construcció del significat.

⁴⁶ Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica.

de la consciència de la profesora sobre los objetivos que desea alcanzar. La observación detallada de algunos procesos lectores ocurridos en el aula puede contribuir también a profundizar en las prácticas docentes que mejor puede llevar a los alumnos a continuar su viaje en y hacia el disfrute y conocimiento de la literatura.(Colomer; Manresa i Silva-Díaz, 2005).

5.1.4 Selecció de textos diversos: per aproximació i per ampliació del bagatge

La selecció dels textos també es vincula amb les experiències prèvies dels lectors. Tal com hem vist en els capítols precedents, la programació escolar presenta dos riscos que cal contrarestar: produir **estancament** en les habilitats lectores de l'alumnat quan se seleccionen textos que no es diferencien del que els adolescents estan acostumats a llegir o quan se seleccionen sistemàticament textos que segueixen estructures similars, tipus de personatges poc variats, arguments mimètics, situació espaciotemporal similar, punts de vista similars, etc.; o bé produir un **allunyament excessiu** d'allò que pot tenir sentit per a l'alumnat.

Hem dit que els lectors febles en molts casos són totalment dependents dels llibres que programa l'escola, que els mitjans llegeixen els textos escolars i els llibres de moda del moment (best-sellers internacionals o modes més localitzades) sovint seguint una mateixa tipologia que els facilita la comprensió per la familiaritat que adquireix el lector amb els textos; i els lectors forts llegeixen les lectures escolars, els best-sellers i molts altres textos que normalment els encasellen en un tipus de lectura determinat. Tots tres grups d'alumnes necessiten ampliar el bagatge, però cadascun des de punts de partida diferents.

Els lectors febles necessiten guanyar seguretat en la lectura i per tant cal que tinguin a l'abast textos pròxims a les seves experiències i habilitats amb la dosi de varietat necessària perquè hi hagi progrés. Una bona part

dels lectors forts necessiten conèixer altres temes, altres gèneres i altres maneres d'explicar històries.

Aquest és un dels punts on pren més importància el coneixement, per part del professorat, de les lectures personals dels alumnes que hi ha a les aules. A partir d'aquesta informació, tant les biblioteques d'aula com la biblioteca de centre es poden nodrir de determinats materials adequats tan per **aproximar-se** a les experiències prèvies com per **ampliar** el bagatge lector de l'alumnat. Aquests dos pols poden presidir la tria dels textos a partir de diferents eixos: de gèneres, de nivells de complexitat, de temàtica, de maneres d'explicar les històries, de personatges, de suports (revistes), de tipologies (còmics, àlbums complexos amb imatges, etc.).

La lectura complementària ofereix suport a la lectura obligatòria ja que la seva programació pot crear ponts entre les lectures més pròximes a l'alumnat cap a lectures més complexes que no suposin un trencament excessiu.

Trobar l'equilibri entre aquests dos paràmetres (aproximació i ampliació) serveix per:

- Crear empatia entre l'alumnat i la lectura escolar.
- Ampliar els referents literaris de tots els perfils lectors.
- Vincular els lectors febles amb la lectura i donar-los seguretat.
- Establir ponts entre les lectures fàcils i les complexes.
- Ampliar els referents literaris dels lectors forts que segueixen una lectura monotipològica.
- Atendre a la diversitat de gustos segons els sexes.

La diversitat textual a les aules es pot aconseguir a través de diversos espais organitzatius:

- Planificació del recorregut lector per promocions, a llarg termini. Normalment es programa la lectura obligatòria a curt termini, és a dir, per a un curs acadèmic. Per garantir la diversitat de textos es pot programar tota la lectura de l'etapa per a cada promoció que comença primer d'ESO, de manera que es conegui tot l'itinerari d'aquells alumnes. Evidentment que segons la seva evolució lectora es poden introduir canvis en aquesta planificació inicial.
- Coordinació entre els Departaments de català i de castellà en la programació de les lectures obligatòries. La majoria de països del nostre entorn programen entre tres i quatre lectures obligatòries comunes per curs per ser estudiades a l'aula. En el nostre context, el fet que l'alumnat cursi dues assignatures de Llengua presenta molts avantatges que sovint es desaprofiten. D'entrada, es dupliquen les possibilitats de treballar en profunditat les obres (es poden programar sis lectures obligatòries comunes). Si la selecció dels textos en les dues matèries es realitzés de manera coordinada, partint de criteris de diversitat estipulats prèviament, s'optimitzaria un recurs molt útil per a aquest propòsit.
- Organització de diferents modalitats de lectura. Ja hem comentat que aquesta actuació presenta diversos avantatges, entre els quals la possibilitat que els alumnes puguin llegir molta més varietat de textos literaris amb l'afegit que els poden triar segons els seus gustos. En aquest sentit, es garanteix una base mínima de referents per a molts alumnes i s'aconsegueix crear empatia amb el lector.
- Disseny d'itineraris segons perfils lectors o establiment de contractes consensuats amb els alumnes (per grups) en les modalitats de lectura optativa. Per establir aquests itineraris o contractes consensuats es pot partir de grups de lectors que presentin pràctiques similars. En alguns països s'estableix un pacte amb cada alumne per fer un seguiment de la seva lectura optativa (Baesch, 2002); per fer-ho, cal estar informat de les preferències, els gustos i la freqüència de lectura de cadascun: una manera de

fer-ho és fent un seguiment de la lectura optativa trimestralment a través de la biblioteca del centre, de les tutories o de qualsevol altra manera organitzativa que el centre disposi⁴⁷.

No hi ha dubte que el professorat ha d'estar informat sobre els materials que llegeixen els alumnes, com ja hem assenyalat, però també ha d'estar familiaritzat amb una àmplia gamma de textos, tant els de la cultura popular juvenil com els més canònics.

5.1.5 Creació d'espais de conversa sobre els textos: compartir el mateix text i recomanar textos diversos

Compartir els textos llegits és un dels aspectes més rellevants dels que es desprenen de l'observació de les pràctiques lectores personals dels adolescents. La fonamentació d'aquesta línia programàtica es basa en dos aspectes, principalment:

D'una banda, els patrons de comportament lector evidencien clarament que els nois i noies necessiten sentir que els textos que llegeixen els uneixen a altres lectors i per això s'agrupen al voltant de textos llegits per un ampli sector de joves: el seguiment dels textos de més popularitat social, l'enganxament a un autor determinat però sobretot a un gènere determinat compartit per altres joves, la lectura de les sèries més populars, el consum d'altres productes relacionats amb els textos, com els audiovisuals, que són freqüentats per un nombre elevat de nois i noies, evidencien la necessitat de llegir textos que siguin llegits per molts altres

⁴⁷ Un exemple d'aquestes pràctiques es duu a terme l'IES Manuel de Cabanyes de Vilanova i la Geltrú, un centre de cinc línies. En aquest centre, a través del projecte d'innovació educativa Puntedu (biblioteca escolar) es fa un seguiment de tota la lectura optativa de l'alumnat a través d'una base de dades. D'aquesta manera, es poden seguir les evolucions quantitatives individuals, per grups, els gustos, entre altres aspectes. Això permet revisar anualment el projecte i establir les actuacions més adequades per a cada curs; ahora, és una informació molt útil per prendre decisions sobre les adquisicions de llibres. Un dels problemes que estan sorgint en aquest centre és la manca de temps de la persona encarregada de la biblioteca per analitzar les dades en profunditat. Creiem que qualsevol intervenció educativa necessita ser revisada i per fer-ho, l'establiment de mecanismes d'anàlisi és un punt clau.

lectors. Un exemple clar d'aquesta necessitat és la proliferació de fòrums a Internet relacionats amb autors determinats o amb els gèneres preferits.

D'altra banda, l'absència de la conversa sobre la lectura en l'àmbit familiar, que contrasta amb la necessitat de compartir de l'etapa adolescent que hem esmentat, evidencia que l'escola hauria d'organitzar espais que fessin possible la conversa sobre els textos a les aules. A més, a l'escola aquesta tasca es veu facilitada i ampliada perquè els joves comparteixen un mateix espai, d'una banda, i perquè la guia del professorat introdueix la possibilitat de progressar en la capacitat de valoració dels textos.

Així doncs, els joves, quan llegeixen, necessiten fer que aquesta activitat s'assembli a allò que més els agrada: en la majoria d'enquestes sobre els hàbits lectors l'activitat preferida pels alumnes és estar amb els amics, amb molta diferència respecte de les altres.

Alguns dels motius, basats en l'anàlisi de les pràctiques lectores dels adolescents, que sustenten el foment de la lectura compartida en el context escolar són els següents:

- Reproduir, a l'escola, una activitat socialitzadora vinculada a l'adolescència, amb la qual cosa l'adolescent estableix vincles més profunds amb la institució escolar i amb el llibre.
- Fomentar i formar un discurs social sobre els textos i la construcció compartida de l'aprenentatge.
- Instaurar i consolidar la conversa sobre els textos com una activitat natural.
- Formar criteri valoratiu sobre les obres.
- Saber parlar dels gustos i dels textos llegits: adquirir un metallenguatge literari.
- Augmentar la seguretat dels lectors febles quan s'enfronten a la lectura.

- Crear espais per a la resposta del lector.
- Desenvolupar les competències interpretatives dels alumnes.
- Augmentar el protagonisme de l'alumnat per valorar, interpretar i recomanar textos.

La conversa sobre els textos facilita la creació d'un discurs metaliterari per valorar el que es llegeix. Aquesta tasca, però, presenta particularitats diferents si es duu a terme des de la modalitat de lectura comuna o des de la de lectura optativa:

a) *Compartir la lectura comuna*

La necessitat de compartir els textos llegits justifica l'existència de l'espai de lectura comuna, sempre que el professorat estableixi l'objectiu de la lectura compartida i seleccioni les metodologies adequades que ho permetin.

Compartir la lectura comuna possibilita establir referents culturals comuns i crear *comunitats d'aprenentatge* a partir de la interacció. Ja hem comentat que la modalitat de lectura comuna és l'espai idoni per programar textos més complexos perquè poden ser guiats en profunditat i per programar textos més canònics, clàssics, que responguin a una tradició cultural determinada. Colomer (2005) s'hi refereix quan parla d'establir *xarxes verticals*, que connectin els lectors amb la seva tradició cultural.

Algunes de les metodologies que responen a la idea de compartir els textos podrien ser les següents:

- *Els cercles de lectura*. L'aula s'organitza en petits grups heterogenis de lectors que dialoguen sobre la mateixa lectura; posteriorment, les impressions sobre aquest text es posen en comú entre tot el grup

classe, que ha llegit el mateix text⁴⁸. Aquesta metodologia deriva de les implicacions de diferents línies teòriques (des de les teories de la recepció a les teories de l'aprenentatge socioconstructivistes) i ha estat investigada àmpliament: als Estats Units (Alverman, 1991; Giasson, 1997; Guthrie, 1996, Gambrell i Almasi (eds., 1996), entre altres, citats per Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 2003), al Quebec (Lebrun, 1999) o a Bèlgica (Lafontaine i Terwagne, 1999), per exemple.

Els cercles són un mètode que ha estat sistematitzat i pausat a partir de l'establiment de diverses fases (fase de preparació, fase d'elaboració i fase d'avaluació) en el procés de construcció de sentit compartit.

Terwagne, Vanhulle i Lafontaine (2003) parlen de dos tipus de cercles de lectura segons els textos: els cercles literaris i els cercles d'idees (altres textos). un dels objectius principals dels cercles literaris és desenvolupar les competències interpretatives dels alumnes, per la qual cosa es parteix de diferents aspectes dels textos: els personatges i la intriga, els personatges i el món de referència, els personatges, l'expressió dels valors i els temes desenvolupats, i la poètica de l'autor.

- *Carnet de lectura* (Jorro, 2004), compartit en parelles, o també anomenat *diari dialogat* (Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 2003). Dos lectors comparteixen un text (que també llegeix la resta de la classe) alternant els comentaris escrits en un "carnet" que es van traspasant. Cadascun llegeix les aportacions de l'altre i respon tenint-les en compte.

⁴⁸ Per ampliar la informació sobre aquesta metodologia, vegeu Terwagne, Vanhulle i Lafontaine (2003). *Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Brussel·les: De Boeck, on s'exposen les bases teòriques i alhora l'organització i funcionament dels cercles.

- Clubs de lectors a través de la biblioteca: ampliar les fronteres. La biblioteca escolar també pot contribuir a la lectura compartida d'un mateix text a través de l'organització de grups de lectors que conversen sobre els textos. En el nostre context, disposem d'una activitat promoguda pel Consell Català del Llibre per a Infants i Joves que és idònia per a aquesta funció: anualment, aquesta institució organitza un concurs, Protagonista Jove, que proposa als alumnes esdevenir el jurat que valora i premia un dels quatre textos que seleccionen els crítics de la revista *Faristol* d'entre tots els publicats en català durant un any. Participar en aquesta activitat presenta diversos avantatges: d'una banda, permet ampliar la comunitat de lectors més enllà del grup classe i de l'institut (els mateixos quatre llibres són valorats per l'alumnat de molts centres catalans); d'altra banda, facilita la tasca dels coordinadors de la biblioteca o del professorat del centre perquè els textos estan prèviament establerts.
- Incorporació de lectors externs a la lectura compartida. Aquesta seria una versió del diàleg sobre la lectura a l'aula. Haro (2001) explica una experiència d'aula en la qual, a partir de la invitació de lectors externs es proposa convertir l'acte solitari de llegir en una activitat compartida. El fet d'invitar un lector extern (un professor d'una altra assignatura, un familiar, un personatge conegut de la ciutat, etc.), al qual se li proposa que llegeixi el llibre triat i llegit també per tot l'alumnat, pot ser un element de motivació a tenir en compte que contribueix a la idea de socialitzar la lectura.

b) Compartir la lectura optativa

Compartir els textos optatius possibilita ampliar els referents a partir de la recomanació de diversos textos que obeeixen a diversos gustos lectors, i establir la conversa sobre els textos com una activitat continuada i habitual. El fet de programar la lectura optativa permet que l'alumnat

llegeixi més quantitat de llibres, la qual cosa contribueix d'una manera decisiva a formar-se criteris per valorar les obres. Com afirma Colomer (2005):

“El gusto y el juicio de valor son inseparables de la experiencia de la lectura tan pronto como ésta se inicia en la infancia y se produce siempre en relación con algún parámetro comparativo”.

En la lectura compartida dels textos optatius, que són triats per cada alumne, a diferència de la intencionalitat que presideix la lectura comuna compartida, s'hi incorpora l'element de la *recomanació* als companys, amb la qual cosa la conversa sobre els llibres pren una altra dimensió a partir de la qual s'activen altres habilitats i obliga l'alumnat a reflexionar sobre aspectes determinats i concrets dels textos: si han de recomanar o rebutjar un llibre és imprescindible que trobin arguments per fer-ho. I així, a través d'una activitat aparentment poc escolar, el professorat pot incorporar continguts d'aprenentatge, més enllà de la voluntat que es llegeixin molts textos, si ajuda l'alumnat a crear el discurs per recomanar -i valorar- els llibres que llegeixen.

Alhora, a través del diàleg conjunt sobre la lectura, les pràctiques lectores s'allunyen del model on el professor és l'únic que interpreta, recomana i valora els textos, i s'atorga protagonisme a l'alumnat en la seva formació com a lector.

Les maneres d'organitzar aquesta lectura compartida poden ser diverses, però es poden distingir dues tipologies organitzatives:

- **Recomanacions orals.** Establir un període de temps determinat (setmanal, quinzenal, un quart d'hora de cada classe, etc.) per recomanar els llibres llegits. Prèviament l'alumnat pot articular d'alguna manera la seva intervenció (fer-ne un esbós, una petita fitxa que serveixi com a guió de la intervenció, etc.). Les fitxes, en aquest cas, adquireixen una utilitat més enllà de l'objectiu

d'aprenentatge: són un guió per recordar el que l'alumne vol dir sobre un text.

- Recomanacions escrites. Aprofitant l'ús freqüent que els joves fan de les noves tecnologies, els blogs són una bona eina per recomanar i compartir⁴⁹.

Les recomanacions fetes pels alumnes poden formar part de la biblioteca escolar, poden ser publicades en revistes virtuals i es poden organitzar de manera que l'alumnat recomani a companys d'altres cursos del mateix centre educatiu. En alguns instituts, s'està instaurant la pràctica de compartir lectures entre alumnes de diferents centres educatius, a través d'Internet.

5.1.6 Intensificació de la lectura guiada: evitar l'abandó per incomprensió

Un dels motius que pot contribuir a l'abandó de la lectura per part dels nois i noies és, tal com hem comentat, la pèrdua de motivació quan es deixa de vincular l'activitat lectora a l'aprenentatge de la lectura, al voltant dels 10 anys, coincidint amb l'inici del cicle superior de primària; aquest fet es relaciona amb el canvi radical que les actituds familiars de reforç davant l'aprenentatge del codi i l'abandó posterior del seguiment de la lectura dels seus fills per part de les famílies.

Abandonar la lectura guiada suposa deixar de banda l'essència de la institució escolar, que és aconseguir que l'alumnat progressi en les seves capacitats interpretatives. Renunciant a l'espai de lectura guiada, d'alguna manera s'abandona l'alumnat i es renuncia a ensenyar a llegir a través de la lectura d'obres completes.

Quan es programen textos distanciatos de les experiències lectores dels joves, i com ja hem dit cal fer-ho per ampliar el bagatge dels joves,

⁴⁹ Podeu consultar-ne un exemple, organitzat per Carme Duran, professora de Llengua i Literatura castellana a l'IES Can Puig de Sant Pere de Ribes, a: <http://www.recomiendameunlibro.blogspot.com>

aquests textos han de ser guiats amb profunditat perquè l'alumnat no perdi la confiança i es produeixi un abandonament de la lectura per incomprensió.

Alguns dels objectius que es cobreixen amb la intensificació de la lectura guiada podrien ser:

- Compensar la pèrdua del reforç lector familiar.
- Donar motius a l'alumnat per llegir. La vinculació de l'activitat lectora als aprenentatges pot motivar l'alumnat a llegir, tal com hem vist en l'apartat 3.2.
- Ajudar els alumnes a llegir textos més complexos i per tant a prendre confiança en si mateixos.
- Avançar en la competència literària.
- Ensenyar a llegir: assegurar el progrés en la comprensió de textos complexos i en la manera d'aproximar-se als textos (lectura distanciada).

No entrarem en detall, en aquest apartat, amb les maneres de guiar les lectures, però sí que detallarem alguns principis bàsics que presideixen la lectura guiada pel professorat:

- Explicitació clara dels objectius d'aprenentatge a l'alumnat. La recerca educativa ha mostrat que un dels elements que tenen en comú els professors que són ben valorats pels alumnes és que l'alumnat conegui els objectius d'aprenentatge.
- Establiment d'un procés explícit de progrés coherent que inclogui objectius, continguts d'aprenentatge i textos seleccionats.
- Adequació de les activitats o mètodes per guiar la lectura als textos seleccionats i als objectius prioritzats.

5.1.7 Diversificació dels mètodes per guiar els textos: donar sentit a la lectura guiada

Hem constatat, en els capítols precedents, que els centres educatius tendeixen a programar la mateixa tipologia d'activitats independentment del text que s'ha seleccionat com a lectura obligatòria comuna, la qual cosa implica que els objectius que fonamenten les pràctiques docents són similars o idèntics amb cadascuna de les lectures. Fer resums de cada capítol, elaborar un treball que inclogui la tècnica narrativa, treballar el lèxic complicat de les obres, fer exàmens sobre la lectura o fitxes amb una bateria de preguntes són les activitats que es tendeixen a programar de manera sistemàtica amb cada text llegit. El fet que les activitats que es proposen amb els textos literaris siguin més avaluatives que no pas formatives pot ser un dels motius pels quals l'alumnat rebutja sistemàticament la lectura obligatòria. En aquest sentit, hem vist que les metodologies formatives dissenyades adequadament d'acord amb els textos que es programen atorguen sentit al fet de guiar la lectura.

En aquest punt pren importància, també, que els objectius que presideixin la tria d'una obra i les metodologies relacionades s'explicitin a l'alumnat: quan l'alumnat sap els motius pels quals llegeix determinats textos a les aules s'adona del progrés que ha suposat i queda justificada la programació de textos comuns al voltant dels quals es planifiquen determinades activitats.

Diversificar els mètodes per guiar la lectura implica necessàriament diversificar els objectius i adequar-los tan als textos que se seleccionen com als continguts literaris previstos per a cada cicle educatiu. En aquest sentit, és clau que el professorat, com ja hem exposat, amplii els criteris que guien la selecció de les obres literàries.

Així, els motius principals que sustenten la diversificació dels mètodes per guiar la lectura són els següents:

- Rendibilitzar la lectura obligatòria comuna.
- Mantenir l'interès de l'alumnat per tal que progressi com a lector.

Les metodologies i activitats per guiar els textos són molt nombroses i s'adapten depenent dels textos als quals s'apliquen o als objectius que les presideixen. Alguns exemples poden ser:

- Planificació d'itineraris de progrés⁵⁰. Si les lectures es programen seguint un recorregut que s'encamini cap al progrés de les habilitats del lector literari, necessàriament sorgeixen maneres de guiar els textos adaptades als objectius definits prèviament per elaborar l'itinerari.
- Elaboració de projectes significatius de lectura: diversos documents curriculars d'alguns països del nostre entorn recomanen incloure les obres completes en projectes de lectura significatius (França i Bèlgica per exemple). El treball per projectes (o seqüències didàctiques⁵¹) ha estat una de les línies de treball i de recerca del professorat del Departament de Didàctica de la Universitat Autònoma de Barcelona durant els darrers vint anys⁵².

La pràctica educativa a Secundària no acostuma a treballar seguint aquesta metodologia; d'una banda per la coartació que suposa el seguiment sistemàtic del llibre de text, pràctica molt estesa a

⁵⁰ T. Colomer proposa l'organització de les lectures en itineraris de lectura i n'esbossa les seves característiques a: *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

⁵¹ A. Camps desglossa les diferències entre projectes i seqüències didàctiques a: Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova. Segons aquesta autora, "El projecte, orientat a l'assoliment d'uns objectius específics, es configura com a seqüència didàctica en la qual s'articulen tant les activitats de producció global, com les d'ensenyament/aprenentatge de continguts específics" (pàg. 154).

⁵² La fonamentació teòrica dels projectes de lectura i alguns exemples de projectes literaris es poden trobar a: Camps, A. (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.

Secundària; d'altra banda, a causa del fals argument sobre la falta de temps per acabar la programació. Ambdós arguments poden ser rebutats amb contundència a través de l'experiència a les aules i de la investigació (vegeu capítol 3.2.2.3).

Aquesta metodologia de treball està organitzada al voltant d'un producte (o activitat) final que es vincula amb una determinada projecció social. Aquest producte pot ser molt divers: una novel·la de cavalleries⁵³, un fitxer de personatges literaris⁵⁴, un recital de poemes, una exposició poètica⁵⁵, una exposició sobre un personatge literari o autor determinat, un vídeo, una representació teatral, un projecte per organitzar la biblioteca del centre, un projecte per esdevenir assessor de biblioteca, una antologia poètica⁵⁶, etc. Aquest producte té dues funcions: d'una banda, és el motiu pel qual l'alumnat ha d'aprendre determinats procediments i continguts prèviament definits; d'altra banda, és un objectiu d'aprenentatge en ell mateix. Per exemple, per organitzar una exposició de poesia és necessari llegir i comprendre diferents models de poemes que estructuraran l'exposició, diferents tradicions, autors, etc., però alhora cal conèixer les característiques pròpies d'una exposició que serà visitada pel públic i construir els materials adients per a aquesta tasca, com ara: confecció de cartells explicatius de cada apartat, confeccionar una guia de l'exposició, seleccionar materials per ser vistos, estructurar l'exposició a partir d'un fil conductor, etc.

⁵³ Colomer, T; Milian, M.; Ribas, T; Guasch, O; Camps, A. "L'heroi medieval: un projecte de literatura europea". A: A. Camps (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona : Graó

⁵⁴ Colomer, T. (2003). "La lectura en els projectes de treball". A: Camps (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona : Graó.

⁵⁵ Milian, M. (2003). "Una exposició de poesia: poemes per llegir i comprendre, per dir, per mirar, per jugar". A: Camps (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona : Graó

⁵⁶ Colomer, T. (1997). "Itineraris literaris: la poesia com a expressió de sentiments". A: A. Camps; t. Colomer (coord.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: Horsori.

El treball per projectes afavoreix l'aprenentatge de la lectura per diversos motius, que són exposats per Colomer (2003): integra els moments d'ús amb els moments d'exercitació; interrelaciona les activitats de lectura i d'escriptura; engloba els exercicis sobre les operacions de lectura i les ajudes a la comprensió; afavoreix l'assimilació dels aprenentatges fets, perquè la lectura queda inclosa en el record global d'un tipus d'activitat llarg i amb sentit propi.

- Incorporació de l'escriptura creativa a les aules. Ha estat àmpliament mostrat que l'escriptura creativa és una manera eficaç d'aprendre literatura, de familiaritzar l'alumnat amb els textos literaris i de millorar la comprensió lectora (perquè escriure obliga a aprendre les regles del joc).

Un dels referents clau, pioner en el nostre context i encara vigent sobre l'escriptura creativa a les aules són els *tallers literaris* plantejats per Sánchez-Enciso i Rincón durant els anys vuitanta⁵⁷, una tradició conreada prèviament a l'Argentina pel grup Grafein⁵⁸. Altres referents posteriors que han seguit aquesta línia són Alcoverro (1993), Delmiro (2002), Sunyol (1992) o Moreno (1999), o encara més actual, Vila (en procés) fa una proposta de tallers d'escriptura per a l'ESO a través d'una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació aquest curs 2006/07.

⁵⁷ Sánchez-Enciso, J.; Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos; Dels mateixos autors, (1982). *El taller de la novela*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB; (1983). *El alfar de poesía*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB; (1987). *La fábrica del teatro*. Barcelona: Teide.

⁵⁸ La tradició dels tallers d'escriptura a l'Argentina es remunta al principi dels anys setanta. Com explica Frugoni: "un grupo de alumnos y miembros de la cátedra de Literatura Iberoamericana de la carrera de Letras de la UBA se decide a fundar un colectivo de escritura con la clara intención de tener un espacio para escribir y reflexionar sobre la práctica de escritura. [...] Si hay un elemento característico en la propuesta de los talleres de Grafein y que dará el puntapié para una extensa línea de reflexión sobre la escritura, es el lugar central que daban a la invención y a la exploración lúdica con el lenguaje". (Sergio Frugoni (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal).

Però no passa gaire sovint que l'alumnat tingui l'oportunitat d'escriure textos literaris a les aules, i menys textos llargs. Adell (2007), en una investigació sobre les pràctiques d'escriptura a l'aula planificades pel professorat de diversos centres, mostra que la majoria dels textos que el professorat demana als alumnes són escrits d'entre 150 i 200 paraules. I, d'altra banda, el professorat majoritàriament orienta l'escriptura cap al producte (text acabat) i no cap al procés, fet que dificulta l'escriptura de textos literaris, que necessiten una guia mot de prop.

- Els projectes del Gust per la lectura: una proposta de l'Administració. Val la pena destacar l'aportació, inqüestionable, del seminari *El gust per la lectura* originàriament organitzat pel Servei d'Ensenyament del Català (Sedec), ara desaparegut com a tal i incorporat a l'equip de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social.

Aquesta és una proposta que, tal com comentàvem amb el premi Protagonista Jove, presenta l'avantatge que facilita la tasca del professorat perquè és proposada per un organisme extern als centres. Els projectes del Gust per la lectura s'estructuren al voltant de quatre obres completes i proposen l'elaboració d'un producte final. Com a eina de suport del professorat s'elaboren anualment dossiers (que poden ser enfocats des de diverses metodologies) per pautar les tasques al voltant de cada obra.

Si el professorat que s'adscriu al projecte orienta la tasca de manera guiada a l'aula, la proposta de l'Administració pren una dimensió orientadora per als centres docents que caldria reforçar.

5.1.8 Atenció a les habilitats lectores prèvies de l'alumnat: impedir l'abandó

En els capítols precedents hem vist que els adolescents s'aferren a productes que els faciliten la comprensió. El seguiment d'una sèrie literària provoca seguretat en el lector novell perquè ja en coneix les regles del joc, els personatges i l'estructura bàsica; els productes audiovisuals ajuden els lectors amb dificultats quan s'enfronten amb el text amb el qual es basa la pel·lícula.

També hem definit les habilitats prèvies més freqüents entre els joves, sobretot entre els nois: lectura no lineal, fragmentada, barreja de tipologies textuais, introducció de dades al costat del text expositiu o narratiu (revistes d'esports, biografies, etc.), textos narratius on el diàleg es prioritza per sobre de la narració i la descripció; però també, en els últims temps, textos narratius llargs amb abundància d'elements fantàstics, etc.

Worthy, Moorman i Margo (1999) conclouen, a partir d'un estudi on compara les preferències lectores dels joves amb els textos que poden trobar en els centres educatius, que si els adolescents tinguessin a la seva disposició els textos que els agraden, la qual cosa no es desprèn de les dades que analitza, llegirien més. Aquest és un dels debats a resoldre quan ens enforntem a la programació dels textos a l'escola: introduir els textos que ja llegeixen pel seu compte a l'escola o bé reservar l'espai escolar per a altres productes. En tot cas, creiem que la via de solució no passa per introduir els textos populars a les aules, sinó utilitzar-los estratègicament, amb una intencionalitat escolar determinada:

- Programar-los per establir comparacions amb altres textos (en parlarem a l'apartat següent).
- Programar-los de manera que es vinculin amb itineraris de progrés (en parlarem a l'apartat següent).

- Programar textos complexos i de qualitat però que tinguin característiques similars als textos que més llegeixen per connectar amb les seves habilitats prèvies.

Els objectius principals que es poden aconseguir partint de la premissa de l'atenció a les habilitats prèvies poden ser, principalment:

- Frenar la pèrdua de lectors i de lectors forts durant l'escolarització obligatòria.
- Establir ponts entre els coneixements previs i els objectius educatius.

Algunes estratègies per dur-ho a la pràctica:

- Inclusió de textos populars en la selecció de lectura optativa per als lectors més febles o no lectors (revistes, sèries populars de qualitat, etc.) amb el benentès que els alumnes disposaran d'un tutor-guia de la seva lectura que procurarà que aquests textos siguin el primer esgraó de la seva evolució lectora.
- Ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) amb intenció formativa. Treballar la literatura a través d'instruments interactius, com les webquest, connecta l'alumnat amb algunes habilitats que tenen àmpliament desenvolupades, com ara la lectura fragmentada i no lineal.

Les TIC no s'haurien d'utilitzar sense un fons didàctic clar vinculat als objectius d'aprenentatge literaris. Un exemple concret de treball amb una webquest, dissenyat per Duran (2005), planteja a l'alumnat assumir el rol del protagonista de la novel·la *El Lazarillo de Tormes* per escriure unes aventures paral·leles sent fidels a l'estil, el llenguatge, el context històric, etc. Per poder arribar al producte final, l'alumnat disposa d'un trajecte molt pautat on se'ls

guia per llegir l'obra completa i per buscar informacions relacionades amb l'obra com ara sobre l'època o l'autor⁵⁹.

Llegir en pantalla i buscar informació a la xarxa presenta característiques pròpies. Si el professorat utilitza aquest instrument a les aules val la pena que tingui en compte algunes maneres de guiar aquest tipus de lectura perquè l'alumnat no es perdi en l'immens univers virtual i aprengui a ser crític amb tot el que hi troba, que és molt divers en qualitat i fiabilitat. Martí (2006⁶⁰) pranteja les característiques de la lectura en pantalla i sistematitza estratègies per ajudar a formar l'alumnat per llegir en aquest format.

- Inclusió dels àlbums complexos en la selecció (vegeu la nota a peu de pàgina núm. 49) a les aules:

La selecció d'àlbums pot respondre a diverses de les línies programàtiques que s'han exposat, però és un material idoni per atendre les habilitats prèvies dels alumnes.

Com afirmen Hall i Coles (2001): *“Els textos literaris amb característiques postmodernes (trencament de les fronteres, lectura no lineal; lectures diverses d'un mateix text on el lector no és un simple receptor passiu perquè se li ofereixen diverses possibilitats d'interpretació) com els àlbums permeten relacionar les pràctiques de lectura personals dels joves amb la literatura: per exemple, en les revistes que llegeixen les noies sovint la narració és fragmentada i interrompuda per consells o biografies”*.

El carter joliu, El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos.; Blanc i negre; Els tres porquets,

⁵⁹ Podeu consultar aquesta webquest a:

<http://www.webquestcat.org/-webquest/estiu05/lazarillo/index.htm>

⁶⁰ MARTÍ, F. *Llegir, pensar i clicar: proposta didàctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet*. Llicència d'estudis retribuïda, curs 2005/06.

L'illa, *Los misterios del señor Burdick*, *Dins del bosc*⁶¹, etc., demanen les mateixes habilitats lectores que altres textos, però amb una dosi de complexitat idònia per planificar progressos interpretatius: diverses lectures, trencament de barreres, text i imatge aporten múltiples significats, i provoquen que el lector no sigui un simple receptor passiu.

Silva-Díaz (2005) proposa instruments d'anàlisi d'aquests tipus de textos que són de molta utilitat per aprofundir en l'estudi dels àlbums, pas previ imprescindible per poder programar-los i explotar-ne les potencialitats didàctiques que aporten, que són nombroses. La mateixa autora explora les habilitats d'interpretació d'aquests textos d'alumnes de primer d'ESO (Silva-Díaz, 2005).

5.1.9 Escolarització dels textos populars llegits pels joves: construir ponts

Ja hem comentat en el punt 5.1.10 que la mera inclusió dels textos més populars entre els joves com a material per ser llegit lliurement no sembla la via més productiva per als objectius de progrés escolars. Quan parlem d'escolaritzar no ens referim a la presència dels textos sinó a la seva inclusió en els objectius d'aprenentatge literaris.

L'alumnat necessita adquirir criteri per seleccionar les seves lectures i també per contextualitzar-les. Introduir la conceptualització que formen part del bagatge personal dels adolescents permet establir ponts entre el món lector de l'adolescent i els objectius d'aprenentatge escolars.

⁶¹ AHLBERG, A.; AHLBERG, J. (1991). *El carter joliu*. Barcelona: Destino.; Scieszka, J. Smith, L. (il.) (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule / Macaulat, D. (1990). *Blanc i negre*. Barcelona: Aura Comunicació / Wiesner, D. (2003). *Els tres porquets*. Barcelona: Juventut. / Greder, Armin (2003). *L'illa*. Salamanca: Lóquez. / Van Allsburg, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica. / Browne, A. (2004). *Dins del bosc*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Escolaritzar els textos populars permet assolir diversos objectius:

- Enllaçar els aprenentatges escolars amb les experiències prèvies de lectura.
- Motivar l'alumnat a través de productes coneguts.
- Ampliar la capacitat interpretativa.

Incloure aquests textos en els objectius d'aprenentatge literaris pot dur-se a terme a través de diverses estratègies i metodologies de treball; n'oferim un exemple concret que sintetitza aquesta línia programàtica, a través del disseny d'un projecte: Simó (2007), en un treball⁶² per a una assignatura del Màster en Llibres i Literatura Infantil i Juvenil, va elaborar un projecte (adreçat a quart d'ESO) que s'inscriu en la línia de la qual parlem. El producte final que es proposa que elaborin una exposició sobre el tòpic literari "el doble" i relats al voltant del tema, que es llegiran en l'exposició. El recorregut programat per assolir el projecte es planteja a partir de la lectura guiada de *El Dr. Jekyll i Mr. Hyde*, de Stevenson, combinada amb la lectura d'altres textos, molts dels quals connecten amb els llibres més actuals que han esdevingut best-sellers juvenils, com per exemple *Llums del nord*, de Phillip Pullman. Els *daimonis* de l'obra de Pullman, animals que metaforitzen l'ànima humana, ombra dels humans, es relacionen amb el tema central del projecte, el tòpic literari de "el doble".

En aquesta línia de connectar textos juvenils amb textos clàssics per ajudar a conceptualitzar tan els uns com els altres, Herz i Gallo (2005)⁶³ elaboren una llista de textos clàssics relacionats amb títols concrets de la literatura juvenil actual, establint els punts de contacte

⁶² Treball realitzat per a l'assignatura "Elaboració de projectes escolars d'aprenentatge literari amb llibres infantils", durant el curs 2006/07, per al Màster en Llibres i Literatura Infantil i Juvenil, dirigit per Teresa Colomer, de la UAB. El projecte complet es pot consultar a: <http://www.pangea.org/gretel-uab> (dins de: "Made in gretel").

⁶³ Herz, S. H.; Gallo, D. (2005). *From Hinton to Hamlet: building bridges between young adult literature and the classics*. Westport, Connecticut ; London: Greenwood Press.

principals entre ells, que suggereix múltiples idees per treballar a l'aula.

D'altra banda, preparar itineraris que contemplin aquests textos podria ser una altra de les múltiples opcions a l'escola: per exemple, un itinerari sobre la fantasia èpica i les ficcions audiovisuals.

Ja hem dit que per programar itineraris que incloguin textos que formen part de les pràctiques lectores dels joves o que hi connectin d'alguna manera cal que el professorat no només en sàpigi l'existència sinó que els conegui en profunditat. En aquest sentit, Colomer (dir., en premsa) proposen l'anàlisi d'obres incloses en les pràctiques lectores dels adolescents, d'una banda, i d'obres que es relacionen amb les seves habilitats prèvies, com ara a través de la relació entre text i imatge en els àlbums complexos i metaficcional.

5.1.10 Ampliació de les maneres de llegir: cap a una lectura distanciada

En l'apartat dedicat als perfils lectors (2.4) hem vist com la majoria de l'alumnat acaba la Secundària obligatòria sense haver experimentat el plaer de la lectura distanciada.

L'objectiu d'ampliar les maneres de llegir és un objectiu a llarg termini, difícil d'aconseguir en pocs mesos o en un curs. Per això, resulta imprescindible que aquest propòsit presideixi les pràctiques docents des dels cicles inicials de l'etapa de Primària, adequant els continguts i els textos a l'edat, evidentment. D'aquesta manera, els quatre anys de la Secundària obligatòria es podrien dedicar a consolidar i a ampliar aquesta lectura distanciada, crítica, a través de textos més complexos. Actualment, es reserva la lectura distanciada per al Batxillerat. No és estrany, doncs, l'esforç gairebé titànic que fan alumnes i professors en aquesta etapa postobligatòria perquè gairebé es parteix de zero,

exceptuant un percentatge d'alumnes molt mínim que adquireix aquesta habilitat gràcies a l'hàbit de llegir molts textos. Tampoc són estranyes les queixes del professorat perquè l'alumnat no sap llegir tot i que la responsabilitat no recau només en aquest darrers. I durant els dos anys de Batxillerat, on molt pocs alumnes cursen les assignatures de Literatura catalana i de Literatura castellana, la majoria continuen lligats a la lectura experiencial o ordinària. Aquest fet es pot constatar a través de l'experiència en les aules universitàries.

Alguns objectius que s'aconsegueixen amb l'ampliació de les maneres de llegir:

- Democratitzar la lectura. l'escola no haurà culminat el procés alfabetitzador de la població mentre l'alumnat no sigui capaç d'enfrontar-se a un text més enllà de la lectura argumental.
- Possibilitar que el lector pugui passar per diferents experiències de lectura.
- Formar lectors crítics capaços d'entendre diversitat de textos.
- Possibilitar nivells elevats de comprensió.

Moltes de les estratègies que s'han anat anomenant en aquest capítol poden afavorir l'objectiu de l'ampliació de les maneres de llegir. Aquí en destacarem dues per la seva incidència directa en aquest aspecte.

- Els cercles de lectura: d'aquesta metodologia ja n'hem parlat en el punt 5.1.7 d'aquest mateix capítol, però val la pena reprendre-la per destacar-ne els aspectes relacionats amb l'ampliació de les maneres de llegir. Justament una de les fonamentacions teòriques del mètode parteixen de les *transaccions* (concepte aportat per Rosenblatt) que s'estableixen entre el text i el lector. Aquestes transaccions es materialitzen a través dels diferents tipus de respostes dels lectors, que són treballades a través dels cercles de lectura: les respostes i

interrogacions afectives; les respostes i interrogacions creatives; i les respostes i interrogacions crítiques, que se situen en la dimensió analítica (Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 2003: 47).

- Les *discussions*⁶⁴ a l'aula sobre els textos literaris. En primer lloc, hem de precisar què entenem per una discussió en context escolar, perquè el terme s'escapa de la seva accepció genèrica. Entenem per discussió una intervenció planificada que ofereix un context natural no només per tal que les respostes es manifestin sinó perquè aquestes es continuïn construint a partir de la interacció amb altres lectors.

Com afirmen Manresa i Silva-Díaz (2005): “*L'autèntica discussió literària és molt diferent del que es coneix com a “recitació”, és a dir, la reproducció d'una idea previsible. La primera pot considerar-se un “espai de construcció de sentit” [...]. En canvi, la recitació pot considerar-se un tràmit escolar on les respostes estan empaquetades prèviament.*”

- La programació dels textos en itineraris segons modalitats de lectura i objectius d'aprenentatge: aquesta és una proposta global, que sintetitza totes les línies que hem exposat en aquest apartat, però que té la intenció explícita de fer progressar l'alumnat des de la lectura *ordinària*, experiencial, a una lectura *sàvia* o distanciada.

⁶⁴ Podeu trobar una anàlisi d'una discussió literària a l'aula a: Manresa, M.; Silva-Díaz, C. (2005). “Dialogar per aprendre literatura”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 37: 45-56.

Savage (2004) planteja el següent recorregut de progrés:

	Literatura juvenil	Obres literàries canòniques
Lectura autònoma	1	4
Lectura analítica	2	3

Aquesta ruta es basa en els diferents nivells de lectura, exposats en l'apartat 3.2.1.1 d'aquest treball, que resumim tot seguit:

- a) lectura identificativa
- b) lectura distanciada i interpretativa
- c) lectura per sentir-se pertanyent a una cultura legítima comuna

Val la pena exemplificar aquesta proposta amb un exemple concret de programació, proposat per Savage (2004), per a cinquè curs del Collège del sistema francès, que equival a primer d'ESO (vegeu el quadre de la pàgina següent):

Proposta de programació anual per a cinquè del Collège (primer d'ESO) (Savage, 2004)

Seqüències	Lectures autònomes	Estudi d'obres completes	Estudi de fragments
1. Conèixer el treball en equip.	A triar entre (n'oferim algun exemple seleccionat dels 7 títols proposats): - BEGAG, A. <i>Le Gone du chaaba</i> ⁶⁵ . - DAHL, R. <i>Moi Boy</i> . - PGNOL, M. <i>La gloire de mon Père</i> .		
2. Informar-se sobre els drets humans	A triar (n'oferim només algun exemple dels 10 títols proposats): - DEBORDES, J. <i>Akmal et Djami sur les routes d'Asie centrale</i> . - PENNAC, D. <i>L'oeil du loup</i> . - JACQUES, P. <i>Samia la rebelle</i> . - MANKELL, H. <i>Le secret du feu</i>		- convenció internacional sobre els Drets Humans. - Tahar Ben Jelloun. <i>Le racisme expliqué à ma fille</i> .
3. Estudiar una novel·la per afegir-hi un episodi.		Jules Ranard: <i>Poil de Carotte</i> (sèrie de la biblioteca escolar, CDI)	
Preparar i prolongar la visita al Saló del Llibre Juvenil	A triar: un dels llibres de la biblioteca del centre que tinguin relació amb el món àrab: autor, escenari, personatges...		Sarah Cohenscali: <i>Mauvais sangs</i> . Estudi de dos capítols, i de la portada.
4. Descobrir un <i>element</i> cultural de l'Edat mitjana: el cavaller	A triar (n'oferim algun exemples): - POUCHIN, M. <i>Meurtres à la cathédrale</i> . - BRISOU-PELLEN. E. <i>L'Inconnu du donjon</i> .	Chrétien de Troyes: <i>Yvain, chevalier au lion</i> (comprat per les famílies).	
5. Llegir relats de viatges: descriure els altres, descobrir l'altre	Alguns exemples: - PIQUEMAL, M. <i>Le pionnier du nouveau monde</i> . - TOURNIER, M. <i>Vendredi ou la vie sauvage</i> . - VERNE, J. <i>Le tour du monde en 80 jours</i> .		Marco Polo: <i>Les merveilles de l'Orient</i> (fragments).
6. Familiaritzar-se amb el gènere teatral	Algun exemple: - JAY, A. <i>A la poursuite d'Olympe</i> . - PINEAU, M. <i>Meurtre au palais royal</i> .	Molière. <i>Les fourberies de Scapin</i> (comprat)	
7. Estudiar l'escarni a través de la sàtira i la paròdia.			-Le roman de Renart. - J. De La Fontaine. Fables.

⁶⁵ Hem optat per citar tots els títols en francès perquè d'alguns n'existeix la traducció i, en canvi, d'altres no.

Les línies exposades fins aquí responen a l'objectiu de posar les pràctiques lectores personals al servei dels objectius didàctics propis de l'escola. I, com ja hem comentat, la programació de les lectures escolars, davant la complexitat dels fenòmens que envolten les pràctiques lectores adolescents, demana molta precisió. Així, aquestes línies es relacionen amb tres fases de la programació de les lectures escolars: *organització de les lectures, selecció dels textos, i guia de les lectures*. Tenir presents aquestes tres fases, tenint en compte que estan íntimament relacionades i que les decisions de l'una afecten les altres, pot ajudar a clarificar la tasca complexa de programar les lectures escolars. Així, en síntesi, les línies que proposem es relacionen amb aquestes tres fases de la manera següent:

Organitzar	Seleccionar	Guiar
<ul style="list-style-type: none">✓ Diversificar els referents (enriquir)✓ Augmentar els espais de lectura i les possibilitats de llegir (compensar).✓ Combinar modalitats de lectura (millorar actituds)	<ul style="list-style-type: none">✓ Partir de les pràctiques personals de lectura com a pont: per exemple, relació text i imatge (no linealitat); fantasia èpica i ficcions audiovisuals; textos adreçats a un destinatari adolescent i a un públic popular ampli.✓ Establir seleccions per ampliar el bagatge.	<ul style="list-style-type: none">✓ Intensificar la guia i fer pont cap a la lectura distanciada i valorativa.✓ Compartir lectures i respostes del lector: comunitat de lectors.

Aquest entramat de línies programàtiques sorgides del que aporta la coneixença de les pràctiques lectores dels joves pot ser ampliat, combinat i prioritzat segons els contextos, així com també pot ser dut a terme amb estratègies diferents de les que s'han apuntat aquí pel professorat en la seva tasca de programar les lectures i per l'Administració educativa a través de la formació continuada.

5.2 El paper de l'Administració educativa

Com dèiem a l'inici del capítol, l'eix central per optimitzar la programació de les obres completes passa per sistematitzar i precisar les actuacions escolars; en definitiva, passa per l'augment de l'atenció a la programació de les obres de manera que es contemplin les especificitats tant de les obres com de l'alumnat per construir una didàctica de la programació de les obres literàries completes.

L'Administració educativa té un paper protagonista en aquesta sistematització perquè és el motor que proposa, guia i dóna suport a les actuacions del professorat, a través del currículum educatiu, del foment dels projectes d'innovació educativa i de la formació del professorat.

5.2.1 Currículum

Una de les qüestions clau per millorar el rendiment de la programació de les obres literàries completes és la conscienciació entre els professionals de l'educació que és una tasca complexa que necessita molta precisió programàtica i per tant que respon a una didàctica específica; i també la conscienciació per part dels docents que aquesta programació ha d'integrar la vessant formativa i incloure els objectius d'aprenentatge escolars.

Però el primer pas en aquest sentit correspon a l'Administració educativa elaborant currículums o altres documents orientatius que incloguin aquesta precisió, orientin, assessorin el professorat i integrin la innovació de la recerca educativa en aquest camp (la didàctica de la literatura que contempli les obres completes).

Existeixen diferents concepcions sobre què ha de ser un currículum i per tant diferents models curriculars. El model català és molt obert pel que fa a la programació de les obres completes. Hi ha altres models curriculars que tendeixen a prescriure autors o obres determinats. Entre una cosa i l'altra hi ha camins intermedis per explorar que condueixen, com hem dit, cap a la

concreció d'una didàctica específica de les obres literàries: recomanar, oferir informació sobre metodologies de treball, oferir recursos al professorat, estar al dia dels avenços en el camp de la recerca, etc.

Ja hem comentat que el nou currículum (esborrany, del març de 2007) fa un pas endavant important perquè atorga entitat a les obres completes distingint modalitats de lectura i establint línies de progrés (vegeu el punt 3.2.1), un pas, però, encara massa tímid.

5.2.2 Biblioteca escolar

Sovint les biblioteques escolars són un *contenedor* de llibres més que un context d'aprenentatge. La situació de les biblioteques escolars en els centres de Secundària actualment és molt diversa segons els contextos però segons l'últim estudi a nivell estatal sobre les biblioteques escolars (Marchesi, 2006) ni el seu fons ni l'ús que se'n fa, escàs, passen la prova.

En alguns casos, encara, la biblioteca serveix per enviar l'alumnat que ha de sortir de les aules per mal comportament sense que això es relacioni, necessàriament, amb tasques de lectura. D'aquesta manera, és impossible traspasar actituds positives cap als llibres.

El recentment estrenat projecte d'innovació educativa **Puntedu** ha fet un pas endavant molt important per activar les biblioteques escolars, que és dedicar partides econòmiques per a un professor a mitja jornada encarregat de coordinar el projecte de biblioteca que cada centre educatiu interessat ha de presentar a l'Administració. Ara bé, després de dos anys de posada en pràctica sembla que la tasca d'aquest coordinador tendeix més cap a tasques de gestió i de formació d'usuaris, aspectes imprescindibles, que cap a la tasca educativa de formació de lectors, exceptuant alguns centres en els quals el seu projecte s'ha encaminat cap a aquesta vessant. Es pot pensar que la tasca educativa no correspon al coordinador de la biblioteca o bé no n'és la principal funció, però el fet que s'hi hagi assignat un professor fa pensar que

aquesta era la intencionalitat inicial del Departament d'Educació; de tota manera, la formació que s'ha impartit per a aquest professorat no ha estat orientat en aquest sentit per aprofitar els recursos destinats a aquest projecte d'innovació. A més, per actuar en clau formativa només cal adaptar, en molts casos, algunes actuacions que ja es duen a terme o bé establir una actuació molt acotada que es vagi ampliant cada curs.

Integrar la biblioteca en la programació educativa (tal com proposen Baró, Mañà, Miret i Velosillo, 2007⁶⁶) és un dels avenços que sembla que caldrien per acabar d'arrodonir la formació lectora de l'alumnat; aquest és un dels vessants de la biblioteca, que es pot concretar amb múltiples i variades estratègies:

- Elaboració de projectes per educat en la selecció dels textos; per exemple, que alguns alumnes hagin de ser formats per assessorar-ne a altres. Per formar-se, hauran d'aprendre a distingir textos, entre altres aspectes.
- Disseny d'actuacions encaminades a augmentar la lectura de textos: es pot dur a terme de manera coordinada amb el professorat.
- Elaboració d'estratègies per ajudar l'alumnat a categoritzar els textos: per exemple, integrar l'alumnat en les tasques bibliotecàries com ara ordenar, catalogar, etc.
- Organització d'activitats de lectura que no quedin desvinculades dels programes educatius: coordinació amb diverses assignatures per fer projectes conjuntament, crèdit de síntesi, etc.

Segurament, moltes de les estratègies que proposem es duen a terme en diversos centres educatius de Secundària; el que seria interessant, però, és que en cadascun dels projectes s'hi contemplés la vessant de la formació lectora, al costat de les altres funcions que té la biblioteca del centre, que també són rellevants i necessàries.

⁶⁶ Podeu trobar una ampliació d'aquesta idea a BARÓ i Mañà (2007). "Biblioteca escolar i lectura". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 41: 113-121.

5.2.3 Formació del professorat

La formació en didàctica de la llengua o de la literatura no forma part dels itineraris formatius del professorat de Secundària, perquè el sistema no ho preveu en la formació inicial. En tot cas, si el professorat està especialment interessat per aquesta disciplina opta per l'autoformació o bé per integrar-se, com a opció personal, en els pocs programes formatius que existeixen sobre la didàctica específica de la llengua i la literatura.

La línia que hem seguit en el present treball podria inscriure's en programes de **formació continuada** que es plantegin com una connexió entre la teoria i la pràctica, com ara els programes de pràctica reflexiva recentment posats en funcionament pel Departament d'Educació. Parlem de connexió entre teoria i pràctica perquè la intenció d'aquest treball és deixar unes bases que serveixin de fonaments per a la construcció de línies programàtiques fonamentades en les implicacions que aporta el coneixement sobre els hàbits lectors dels joves en connexió amb els objectius d'aprenentatge literari.

Així, seguint la línia que hem plantejat en aquest treball, els programes de formació sobre la programació de les obres podrien seguir un dels itineraris formatius següents, adaptats als diferents contextos formatius i educatius:

- Coneixement de les tendències generals que presenten les pràctiques lectores dels adolescents
- Anàlisi i interpretació dels hàbits lectors de l'alumnat amb el qual treballa el professorat per establir els perfils lectors predominants.
- Aprofundiment en l'anàlisi de les característiques dels textos que formen part dels hàbits personals dels adolescents.
- Coneixement d'altres tipus de textos i de les seves possibilitats educatives, com ara els àlbums complexos.
- Assessorament sobre els efectes de diverses actuacions educatives.
- Disseny de línies d'actuació adequades als contextos educatius.

- Programació d'itineraris de lectura seguint les tres fases de planificació: organització de les lectures, selecció dels textos, i guia de la lectura programada.
- Disseny de metodologies, estratègies o activitats adequades als objectius prioritzats.
- Programació i selecció de les lectures partint de la interacció entre els objectius educatius, les metodologies i les experiències prèvies de l'alumnat.
- Aplicació, a les aules, dels dispositius elaborats en els programes de formació
- Anàlisi i interpretació de l'aplicació a les aules dels dispositius i metodologies dissenyats.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ADELL, Pilar. "La situació de l'E-A de la composició escrita a les aules de llengua de Secundària: anàlisi del que diuen que fan els docents d'una mostra de dotze centres." Barcelon: Departament d'Educació. Llicència d'Estudis retribuïda, 2006.
- AINAUD, Jordi. (2005). "Hàbits lectors: resultats, anàlisi i recomanacions d'un estudi." *Faristol* núm. 52: 3-7.
- AKMAL, T.T. (2002). "Ecological approaches to sustained silent reading: conferencing, contracting, and relating to middle school students." *Clearing house* núm. 75: 154-57.
- ALCOVERRO, C.; REGOJO, J. L.; SANZ FERRIZ, M. P. (2007). "Ajudem a crear l'hàbit lector i el gust per la lectura a Secundària." *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm. 41: 99-112.
- ALCOVERRO, Carme. (1993). *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.
- Amigos del la Cultura y del Libro. *Los niños quieren leer libros*. Barcelona: 1961. Dades analitzades per Marta Mata; redacció de Josep Maria Espinàs; il·lustracions de Cesc. "Estudi sobre hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya per a l'any 2004." Barcelona: Gremi d'Editors de Catalunya; Associació d'Editors en Llengua Catalana, 2005.
- ANDERSON, Cynthia. (2000). "Sustained Silent Reading: Try It, You'll Like It!" núm. (54) 3: 258-59.
- APPLEBEE, Arthur. (1994). *Shaping conversations: a study of continuity and coherence on High school literacy curricula*. Albany, NY: National Research Center on literature teaching and learning.
- ARIZPE, Evelyn. (1999). "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México." *Lectura y Vida* núm. (20) 3: 16-23.
- ARTHUR, Janise E. "What is the effect of recreational reading on reading achievement of middle grade students?" ERIC-Servei de Reproducció de Documents, 1995.

- AULET, J.; MARTÍ, P. "Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari." Barcelona: Col·legi Oficial de Doctors Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, 2007.
- BAESCH, Valérie. (2002). "Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes." *Caractères (Association Belge pour la Lecture)* núm. 7: 17-28.
- BAHLOUL, Joëlle. (1988). *Lectures précaires. Etude sociologique sur les faibles lecteurs*. París: BPI - Centre Georges Pompidou.
- BALLAZ ZABALZA, J. (1999). "La lectura de los jóvenes en el futuro." *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* núm. 112: 17-21.
- BARÓ, M.; MAÑÀ, T.; MIRET, I.; VELOSILLO, I. (2007). "Biblioteca escolar i lectura." *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm. 41: 113-21.
- BARRÉ-DE MINIAC, Christine. (2006). "Les pratiques de littératie des adolescents et des jeunes adultes." A: L; RAGANO PASA, S.; FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. París: ESF editeur.
- BAUDELLOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* París: Éditions du Seuil.
- BAYE, A.; LAFONTAINE, D.; VANHULLE, S. (2003). "Lire ou ne pas lire: état de la question." *Les Cahiers du CLPCF (Centre de Lecture Publique de la Communauté Française)* núm. 4: 3-64.
- BENTON, P. (1995). "Conflicting cultures: reflections on the reading and viewing of secondary-school pupils." *Oxford Review of Education* núm. (21): 457-69.
- BERTELSMANN, FUNDACIÓN. "Encuesta de hábito lector de una muestra de entre 8 y 16 años." Barcelona: Fundación Bertelsmann, 2000.
- . "Encuesta de hábito lector de una muestra de entre 8 y 16 años." Barcelona: Fundación Bertelsmann, 2003.
- BOLAND, Elisa. (2001). "Las lecturas del docente: itinerario de un viaje." *Hojas de lectura* núm. 56: 25-32.

- BRAUTIGAM, H.; HART, C. A.; SWINDLE, S. (2002). "What books are high school students *really* reading for pleasure?" *English journal* núm. (92) 2: 25-26.
- BUCHMANN, Ulrike. (2005). "Promoción de la lectura y resultados escolares: una perspectiva alemana." *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* núm. 59-60: 171-80.
- BUSHMAN, John H. (1997). "Young adult literature in the classroom - Or is it?" *English journal* núm. (86) 3: 35-40.
- BUTLEN, Max. (2005). "Las paradojas de la lectura en la escuela." *Revista de Educación* núm. extraordinario: 139-51.
- CALDWELL, K.; GAINES, T. (2000). "The Phantom Tollbooth' and how the independent reading of good books improves students' reading performance." *CA: Reading and Communication skills clearinghouse* núm. (ERIC: ED449462).
- CAMPS, Anna (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- CASALS, David. "Media hora para leer y soñar." *El País*, 16 de gener de 2006 2006, 38.
- CCLIJ. "Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya." Document presentat 2005.
- CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P. C.; SENÍS, J. (2005). "Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?" *OCNOS* núm. 1: 19-33.
- CHANCE, Rosemary. (1999). "A portrait of popularity: an analysis of characteristics of novels from young adults' choices for 1997." *Alan Review* núm. (27) 1: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/fall99/chance.html>.
- CHARTIER, A.M; HÉBRARD, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.

- CIDE. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- CLARK, C.; FOSTER, A. (2005). "Children's and young people's reading habits and preferences: the who, what, why, where and when." *National Literacy Trust* núm.
- COLOMER, T.; MILIAN, M.; RIBAS, T.; GUASCH, O; CAMPS, A. (2003). "L'heroi medieval: un projecte de literatura europea." A: Anna (comp.) CAMPS. *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, Teresa. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2006). "El papel de la escuela en el fomento de la lectura." *Andalucía Educativa* núm. 56: 26-28.
- . (2002). "El papel de la mediación en la formación de lectores." A: *Lecturas sobre lecturas*, 9-29. México: Conaculta.
- . (1997). "Itineraris literaris: la poesia com a expressió de sentiments." A: Anna; COLOMER CAMPS, Teresa (coord.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació Secundària*. Barcelona: Horsori.
- . (1996). "La evolución de la enseñanza literaria." A: Diversos. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Saragossa: Universidad de Zaragoza.
- . (2003). "La lectura en els projectes de treball." A: Anna (comp.) CAMPS. *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- . (2004). "¿Quién promociona la lectura?" *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* núm. 168: 7-18.
- COLOMER, Teresa (dir.) [en premsa] "Lectures adolescents."
- COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia. [en premsa] "Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció". Comunicació a les I Jornades sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura en entorns plurilingües, celebrades a Barcelona els dies 18 i 19 de gener de 2'007..
- COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia; SILVA-DÍAZ, Cecilia. (2005). "Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar." *Quaderns digitals* núm. Publicació en línia:

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8664.

Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. (1985) Madrid: Ministerio de Cultura

Encuesta de demanda cultural. (1978) Madrid: Ministerio de cultura.

Los hábitos culturales de la población infantil. (1980) Madrid: Secretaría general técnica. Gabinete de estadística e informática. Ministerio de Cultura.

CUNNINGHAM, A.E.; STANOVICH, K.E. (1998). "What reading does for the mind." *American Educator* núm. 22: 8-15.

De SINGLY, François. (1989). *Lire a douze ans.* París: Nathan.

Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria (1992)." *DOGC* núm. 1593.

Decret 179/2002, de 25 de juny (2002), pel qual s'estableix l'ordenació de l'Educació Secundària Obligatòria. *DOGC* núm. 3670.

DELBASSINE, Daniel. (2006). *Le roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et reception.* Créteil: CRDP de l'académie de Créteil.

DELMIRO COTO, Benigno. (2002). "Los talleres literarios como alternativa didáctica." A: Carlos Lomas (comp.). *el aprendizaje de la comunicación en las aulas.* Barcelona: Paidós.

Diversos Autors. (2005). "Bibliotecas escolares." *Cuadernos de Pedagogía* núm. 352: 8-122.

———. (1996). "Des adolescents, des lectures: état des lieux." *Argos* núm. 16.

———. (1996). "El hábito de leer: un placer en estado latente." *Delibros* núm. 90: 1-5.

———. (1987). "Encuesta "selectiva" entre lectores de edad juvenil." *Alacena* núm. 7: 26-27.

———. (1996). *Estudio para determinar los hábitos lectores en niños/as de 8 a 14 años.* València: Instituto de creatividad e innovaciones educativas. Universitat de València.

- . (1992). *Los valores de los niños españoles*. Madrid: SM.
- . (2004). *Pero, ¿Qué leen los adolescentes?* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DOT, Maria. "Tu ets diferent perquè llegeixes." Llicència d'estudis retribuïda, UAB, 2004.
- DUKE, N. K. (2000). "For the rich it's richer: print experiences and environments offered to children in very low and very high-socioeconomic status firstgrade classrooms." *American Educational Research Journal* núm. 37: 441-78.
- DUNGWORTH, N.; GRIMSHAW, S.; MCKNIGHT, C.; MORRIS, A. (2004). "Reading for pleasure? a summary of the findings from a survey of the reading habits of year 5 pupils." *New review of children's literature and librarianship* núm. (10) 2: 169-88.
- DURAN, C.; MANRESA, M. (en premsa). "L'acció educativa en els països del nostre entorn." A: Teresa (dir.) COLOMER. *Lectures adolescents*.
- DWYER, E.; WEST, R. F. "Effects of sustained silent reading on reading rate among college students." ERIC-Servei de Reproducció de Documents, 1994.
- DWYER, E.J.; REED, V. (1989). "Effects of sustained silent reading on attitudes toward reading." *Reading horizons* núm. 29: 283-93.
- "Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001." Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura- Institut d'Estadística de Catalunya-ECPC, 2001.
- Estudio sobre hábitos lectores en niños de 8 a 14 años*. (València: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Universidad de Valencia.
- FERREIRO, Emilia. (2001). "Leer y escribir en un mundo cambiante." A. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, 11-39. México: Fondo de Cultura Económica.
- FIGUERAS, Mónica. (2007). "Manuales de la esfera privada. La identidad a través de las revistas juveniles femeninas." *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* núm. 202: 26-30.

- FISHER, Douglas. (2004). "Setting the "Opportunity to Read" Standard: Resuscitating the SSR Program in an Urban High School." núm. (48) 2: 138-50.
- FRUGONI, Sergio. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FRY, Donald. (1985). *Children talk about books: seeing themselves as readers*. Milton Keynes: Open University Press.
- GALLO, Donald R. (2001). "How classics create an aliterate society." núm. (90) 3: 33-39.
- GAMBRELL, Linda B. (2005). "Reading literature, reading text, reading the internet: the times they are a'changing." *The reading teacher* núm. (58) 6: 588-91.
- GARDINER, Steve. (2001). "Ten minutes a day for silent reading." núm. (59) 2: 32-35.
- GÉRARD, Jacqueline. (2004). "Une tache difficile au lycée: lire des nouvelles." *Cahiers Pédagogiques* núm. 422: en línia: <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- GIFRÉ, E. (1937). *Quines són les matèries més llegides a les biblioteques populars de la Generalitat?* Vol. Quaderns de treball núm. 5. Barcelona: Escola de Bibliotecàries de la Generalitat de Catalunya. Impremta de la Casa d'Assistència President Macià.
- GOLDIN, Daniel. "El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores." Document presentat a: Líderes educativos: por una nueva escuela urbana, Oaxtepec, Morelos, Mèxic 2000.
- GÓMEZ SOTO, Ignacio. (2002). "Los hábitos lectores." A: Jose Antonio Millán (coord.). *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- . (1999). *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endymion.
- GUTHRIE, J.; SOLOMON, A.; RINEHART, J. M. (1997). "Engagement in reading for young adolescents." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* núm. (40) 6: 438-46.

- GUTHRIE, John. (2001). "Context for engagement and motivation in reading." *Reading online* núm. 4 (8): <http://www.radingonline.org/articles/handbook/guthrie>.
- HALE, L.A.; CROWE, C. (2001). "'I hate reading if i don't have to': results from a longitudinal study of High School students' reading interest." *The ALAN Review* núm. (28) 3: 49.
- HALL, C; COLES, M. (2001). "Breaking the line: new literacies, postmodernism and the teaching of printed texts." *Reading* núm. (35) 3: 111-14.
- . (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- . (2002). "Gendered readings: learning from children's reading choices." *Journal of research in reading* núm. 25.1: 96-108.
- HARO, Jacinto. (2001). "Una experiencia de lecturas compartidas en secundaria." *Hojas de lectura* núm. 56: 33-38.
- HÉBRARD, Jean. "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas." Document presentat, a la Biblioteca Nacional de Buenos Aires [doc. en línia] 2000.
- HERSENT, Jean-François. (2004). "La cultura de los adolescentes: ruptura y continuidad." A: Diversos. *Pero ¿Qué leen los adolescentes?*, 35-84. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- . "Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)." París: Direction du livre et de la lecture, 2000.
- HERZ, S. K.; GALLO, D. (2005). *From Hinton to Hamlet: building bridges between young adult literature and the classics*. Westport: Greenwood Press.
- HOPPER, Rosemary. (2005). "What are teenagers reading? Adolescents fiction reading habits and reading choices." *Literacy, revista de UKLA (the United Kingdom Literacy Association)* núm. 39: 113-20.
- "Informe sobre el sector editorial español." Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.
- "Informe sobre el sector editorial español." Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2003.

- "Informe sobre el sector editorial español." Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2004.
- "Informe sobre el sector editorial español." Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2005.
- INSPECCIÓ. "Informe sobre la programació de les lectures escolars." Barcelona: Departament d'Educació, 1997.
- "Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'Educació Secundària de Catalunya per al curs 2001/02 (resolució de 29 de maig de 2001)." *Full de disposicions i actes administratius* núm. 870.
- IVEY, G.; BROADDUS, K. (2001). "'Just plain reading': a survey of what makes students want to read in middle school classrooms." *Reading research quarterly* núm. 36: 350-77.
- JENKINSON, A. J. (1940). *What do boys and girls read? An investigation into reading habits with some suggestions about the teaching of literature in Secondary and Senior Schools*. London: Methuen & Co. LTD.
- JORRO, Anne. (2004). "Un carnet de lecture à plusieurs voix." *Repères* núm. 30: 187-202.
- JOUBE, Vincent. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. París: Presses Universitaires.
- KEARNEY, Ruth. (1989). "La selección de libros infantiles en el mundo actual." A: Diane L.; McCLENATHAN MONSON, Day Ann K. (comp.). *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*, 29-44. Madrid: Visor.
- KIRSCH, I; DE JONG, J.; LAFONTAINE, D.; McQUEEN, J; MENDELOVITS, J.; MONSEUR, C. "Reading for chance. performance and engagement across countries. Results from PISA 2000." Washington: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001.
- KORAT, Ofra; SCHIFF, Rachel. (2005). "Do Children Who Read More Books Know "What is Good Writing" Better Than Children Who Read Less? A Comparison Between Grade Levels and SES Groups." *Journal of Literacy Research* núm. (37) 3: 289-324.

- KRASHEN, Stephen. (1993). *The power of reading. Insights from the research*. Englewood (Colorado): Libraries Unlimited, Inc.
- LAHIRE, Bernard. (1993). "Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes." *Revue Française de pédagogie* núm. 104.
- LAHIRE, Bernard (comp.). (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2005). "El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores"." *OCNOS* núm. 1: 43-60.
- LAZARILLO, GRUPO. (2006). "Caracterización del lector adolescente." *OCNOS* núm. 2: 91-101.
- . (2004). *Lecturas y lectores en la E.S.O. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación (Gobierno de Cantabria).
- LEBRUN, Monique. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy (Quebec): MultiMondes.
- LERNER, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Espacios para la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LICHTMANN, Verónica. 2006.
- LLUCH, Gemma. (2006). "El lector juvenil en el mercado de consumo cultural." *Primeras Noticias de LIJ* núm. 218: 21-22.
- . (2007). "Jóvenes adictos a la lectura." *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* núm. 200: 26-36.
- MACHADO, Ana María. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- MANRESA, Mireia. (2007). "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar." *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm. 41: 71-86.
- . "Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès." Universitat de Barcelona, 2004.
- MANRESA, M.; SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). "Dialogar per aprendre literatura". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 37: 45-57.

- MANUEL, J.; ROBINSON, D. (2002). "What are teenagers reading? The findings of a survey of teenager's reading choices and the implications of these for english teacher's classroom practice." *English in Australia* núm. 135: 69-78.
- MARCHAMALO, Jesús. (2004). "El mapa del tesoro." A: autors diversos. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2004*. Madrid: SM.
- MARCHESI, Álvaro. (2006). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MARGALLO, Ana María. "La enseñanza literaria a través de proyectos." Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.
- MARTÍ, Francina. "Llegir, pensar i clicar: proposta didàctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet." Barcelona: Departament d'Educació. Llicència d'estudis retribuïda., 2006.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (2005). "La lectura en la España contemporánea: lectores, discursos y prácticas de lectura." *Ayer* núm. (2).
- MAYORAL, Dolors. (1999). "Modernitat, consums i pràctiques culturals: el cas de la ciutat de Lleida." *Revista catalana de sociologia* núm. 10: 103-31.
- MCQUILLAN Jeff; AU, Julie. (2001). "The effect of print access on reading frequency." *Reading Psychology* núm. (22) 3: 225-48.
- MEEK, Margaret. (2004). *En torno a la cultura escrita. Espacios para la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MILIAN, Marta. (2003). "Una exposició de poesia: poemes per llegir i comprendre, per dir, per mirar, per jugar." A: Anna (comp.) CAMPS. *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- MILLARD, E. (2002). "Boys and the Blackstuff." *NATE Newsletter* núm. 16.
- . (1997). *Differently literate: boys, girls and the schooling of literacy*. London: Falmer.
- MORENO SÁNCHEZ, Emilia. (2001). "Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico." *Contextos Educativos* núm. (4): 177-96.
- MORENO, Víctor. (1997). "Jóvenes y lectura." *Peonza* núm. 42-43: 6-9.

- . (1999). "A la lectura por la escritura." *Primeras Noticias de LIJ* núm. 163: 39-45.
- MOYA, Jeroni (coord.). (2005). *Llegir per aprendre. Una proposta per treballar les lectures a l'aula*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- MOYA, Jeroni. "La lectura a l'aula. Un projecte per a l'aprenentatge de la llengua, la introducció a la literatura i l'autoformació." Barcelona: Departament d'Educació. Llicència d'estudis retribuïda, 2002.
- NADEAU, Marie. (2004). "La lecture chez les adolescents et les adolescentes vue par les parents." A: M. Lebrun. *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*: Editions MultiMonde.
- NAFFRECHOUX, Martine. (1987). "Des lecteurs qui s'ignorent. Les formes populaires de la lecture." *Bulletin des Bibliothèques de France* núm. (32) 5.
- PAJARES, Ramón. "Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años." En línia: <http://www.mec.es>. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Instituto de Evaluación y calidad del sistema educativo, 2005.
- PEONZA, EQUIPO. (2001). *El rumor de la lectura. la sombra de la palabra*. Madrid: Anaya.
- PÉREZ MORAN, Ernesto. (2007). "Dragones que se muerden la cola: *Eragon*, de Stefen Fangmeier." *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* núm. 202: 44-49.
- PETIT, Michèle. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2001). "¿"Construir" lectores?!" *Hojas de lectura* núm. 56: 20-24.
- PETRUCCI, Armando. (1998). "Leer por leer: un porvenir para la lectura." A: R; CAVALLO CHARTIER, G. (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, 521-49. Madrid: Taurus.
- POULAIN, Martine. (2004). "Entre las preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el

- siglo XX." A: B. (comp.) LAHIRE. *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina. (2004). "La lectura en la era de la información: hacia un nuevo concepto de competencia lectora." *Primeras Noticias de LIJ* núm. 207: 47-54.
- Hábitos de lectura y compra de libros*. (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Federación de Gremios de Editores Españoles.
- Estudio de medios de comunicación de masas en España*. (1964). Madrid. Instituto de la Opinión Pública.
- RAGANO, S.; PASA, L. (2006). "La littérature de jeunesse aux États-Unis." A: L; RAGANO PASA, S.; FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. París: ESF Éditeur.
- REYNOLDS, Kimberly. (2005). "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland." *OCNOS* núm. 1: 87-107.
- RICART, R. (1938). *Qui llegeix i què es llegeix en les biblioteques populars: notes bibliogràfiques sobre classificació de lectors i llibres*. Barcelona: Escola de Bibliotecàries: curs de pràctiques 1937-38.
- RINCÓN, F.; SÁNCHEZ ENCISO, J. (1985) *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- ROBINE, Nicole. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. París: La Documentation Française.
- . (2005). "Les réseaux de lecture des adolescents." *Lecture Jeune* núm. 116: 31-39.
- . (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. París: Electre-Éditions du cercle de la librairie.
- . (2006). "Reading at home in France. A psycho-sociological look at youth literature, youth and their families." *Educational Studies in Language and Literature* núm. (6) 3: 51-61.

- RUDELL, R. (1995). "Those influential literacy teachers: men and negotiators and motivation builders." *The Reading Teacher* núm. (48) 6: 454-63.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J.; RINCÓN, F. *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- SARLAND, Charles. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Translated by Diana Luz Sánchez. *Espacios para la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SAVAGE, Sophie. (2004). "La lecture d'ouvrages complètes au collège." *Cahiers Pédagogiques* núm. 420: Publicació en línia. <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- . (2004). "Une année de lecture en ZEP." *Cahiers Pédagogiques* núm. 420: <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- SÉNECHAL, Monique. (2006). "Rôle de la lecture partagée dans le développement de la langue." A: L; RAGANO PASA, S.; FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. París: ESF Éditeur.
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia. (2005). "Cuando los niños discuten álbumes: lo individual y lo colectivo en la comprensión narrativa." A. *Lecturas sobre lecturas*, 7. México: Conaculta.
- . (2005) "Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario." Universitat Autònoma de Barcelona, 2005: tesi doctoral.
- SINGLY, François de. (1993). *Les jeunes et la lecture*. París: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Dossier *Éducation et formation*, núm. 24.
- SMITH, C.; CONSTANTIO, B.; KRASHEN, S. (1996). "Differences in print environments for children in Beverly Hills, Compton and Watts." *Emergency Librarian* núm. 24: 8-10.
- STANOVICH, K. E.; WEST, R. F. (1989). "Exposure to print and orthographic processing." *Reading research quarterly* núm. 24: 402-33.
- SUNYOL, Víctor. (1992). *Màquines per a escriure: recursos per a l'animació a la creativitat escrita*. Vic: Eumo.

- TALPIN, Jean-Marc. (1996). "Médiateurs du livre et adolescents." *Argos* núm. 18: 18-20.
- TEBEROSKY, A; MORERA, M. (2002). "Els hàbits lectors en un context bilingüe." *Immersion Linguística. Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts* núm. 5: <http://www.xtec.cat/sedec/iepi/revista/num5/num5.htm>.
- TRUJILLO, Francisca. "Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria." UAB, 2007.
- TURIN, Joëlle. (1996). "L'adolescence, un âge pour lire." *Lire au Lycée Professionnel* núm. 19-20: 15-18.
- VERDAGUER, Teresa. "Literatura juvenil a l'abast: base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat." <http://www.xtec.cat/formacio>. Barcelona: Departament d'Educació (llicència d'estudis retribuïda), 2002.
- VÍLCHEZ, Carlos M. (2003). "Hábitos de lectura de los adolescentes peruanos: nuevas perspectivas." *Revista Interamericana de Bibliotecología* núm. (26) 2: 57-71.
- VIÑAO, Antonio. (2001). "Las prácticas escolares de la lectura y su aprendizaje." A: Jesús A. (dir.) MARTÍNEZ MARTÍN. *Historia de la edición en España (1836-1936)*, 417-29. Madrid: Marcial Pons.
- WELLS, Gordon. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WHITEHEAD, F.; CAPEY, A. C.; MADDREN, W. (1977). *Children and their books*. Basingstoke: Macmillan Education.
- WILDER, A.; TEASLEY, A.B. (1999). "High school connections. making the transition to lifelong reading: books older teens choose." *The ALAN Review* núm. (27) 1: en línia: <HTTP://SCHOLAR.LIB.VT.EDU/EJOURNALS/ALAN/FALL99/WILDER.HTML>
- WORTHY, J.; MOORMAN, M.; MARGO, T. (1999). "What Johnny likes to read is hard to find in school." *Reading research quarterly* núm. (34) 1.