

L'escola fa o desfà joves lectors?

Teresa Colomer. Professora de la Universitat Autònoma de Barcelona

La lectura dels adolescents suscita un gran interès pel que té de pedra de toc en la consolidació social de les pràctiques lectores. La recerca sobre lectura intenta saber com afavorir la construcció dels lectors. Assenyalarem aquí alguns dels seus resultats, sobretot amb relació a l'escola:

1. El punt de partida: «*Si veuen llegir, llegiran*»

Això tendeix a ser veritat. L'afició lectora de l'entorn és una de les variables més marcadors a tots els estudis que assenyalen les desigualtats següents per esdevenir lectors:

- El nivell socioeconòmic de la família, i, encara més, el seu nivell sociocultural.
- Les pràctiques de lectura a la llar, com l'explicació de contes als petits, o la discussió entre pares i fills al voltant dels llibres.
- El fet d'anar a una escola amb biblioteca

escolar activa i on hi hagi alumnes d'un sector sociocultural alt. Un fet a tenir en compte en les polítiques públiques: per l'impuls a les biblioteques de centre i perquè el mapa escolar no contribueixi a la separació dels diversos sectors.

Pel que fa a com llegeixen, els adolescents valoren l'*acte de lectura*. El llibre es veu com un objecte substituïble per altres suports ficticials i culturals; la seva possessió es barreja físicament amb tota mena d'objectes; és triat sense referència a l'autor, cosa impensable en els lectors cultes, i és judicat per criteris variats, com la llargària o l'efecte produït. El que es busca principalment no és el *fet artístic*, sinó la identificació. És una lectura en present i per plaer que inclina a la proximitat de la veu narrativa, a l'exigència que l'estil sigui invisible per tal de no destorbar la història, o a la recerca de l'espectacularitat i la intriga en relats fantàstics. La prioritat de la identificació explica també la conducta dels no lectors, amb la diferència que ells la busquen en el consum d'altres mitjans, com les pantalles o la música. D'altra banda, *no s'ha consolidat encara la noció de jerarquia literària* que comença a instal·lar-se cap al final de l'etapa obligatòria. Ja que els clàssics no tracten sovint els seus interessos conscients, les motivacions lectores d'aquest sector han atorgat un gran èxit als llibres escrits deliberadament per a ells, com la novel·la juvenil. I, ja que la lectura no es veu com un fet que atorgui cap prestigi especial, la força de la recomanació rau principalment en l'opinió del grup d'iguals.

Però darrerament s'ha demostrat que l'acció escolar i el fet d'establir ponts entre les institucions implicades (la família, les biblioteques, etc.) poden fer revertir les expectatives negatives generades pels factors socioculturals. L'aspecte esperançador, doncs, és que la *motivació* i la *implicació* respecte de la lectura es pot construir, vinguin els infants d'allà on vinguin.



2. L'itinerari del lector: «Si llegeixen, lle-giran»

Aquesta opinió ha resultat una expectativa raonable més que un fet. Només al voltant d'un 15 % dels infants millora la seva conducta lectora en l'adolescència, mentre que quasi una quarta part l'empitjora. La disminució de la lectura a secundària arriba al punt més baix en l'etapa postobligatòria: la pressió escolar sostreu temps per a la lectura personal en un moment vital en què augmenten tant la necessitat de socialització, com la inquietud professional que fa que els estudiants busquin la rendibilitat de l'esforç realitzat. Alhora, les lectures i pràctiques escolars es distancien de les formes espontànies de lectura. La interpretació dels textos passa a ser considerada com una pràctica reservada al professorat perquè els alumnes se senten desproveïts dels recursos que sostenen la interpretació sociocultural de la literatura. La lectura es «normalitza» quan s'abandonen les aules: baixa ràpidament la lectura patrimonial, tal com passa en la població adulta, i es produeix un retrocés a etapes anteriors pel fet que els lectors tornen a dividir-se entre el col·lectiu femení i el masculí, en quantitat i tipus de lectures. Tot i així, llegeixen més que les capes adultes.

3. El fons de la preocupació: «Si no lle-geixen fracassen escolarment»

Si la manca de lectura revela sovint una incapacitat per entendre l'escrit, és indubtable que ha d'existir una correlació, ja que l'aprenentatge escolar es basa en l'ús formal i escrit del llenguatge. Això fa que l'escola margini la lectura literària a favor dels textos expositius, però, en contra d'aquesta opinió, sembla que l'ensinistrament de les habilitats lectores necessita la lectura de ficció per poder desenvolupar-les. Més assenyadament, s'ha plantejat la necessitat d'oferir canals d'accés i comunicació del saber més variats, de manera que els alumnes amb poc domini de l'escrit no siguin rebutjats pel sistema establert. Si hi hagués més activitats orals, d'ús dels audiovisuals o dels mitjans informàtics, molts nois i noies tindrien bastides intermèdies, formes més acollidores de les seves habilitats, més temps i més ocasions de progressar en el domini de la lectoescriptura al seu propi ritme.

Malgrat tot, els darrers estudis apunten que la relació entre quantitat de lectura i èxit escolar és més relativa del que semblava. Allò que llegeixen, en canvi, i l'afició amb què ho fan, sí que hi té molta relació. De fet, resulta fals que «l'important és que llegeixin, sigui el que sigui que llegeixin», però també que «val més uns pocs llibres bons, que molts de banals».

4. Les dificultats de la lectura: «No lle-geixen perquè no en saben»

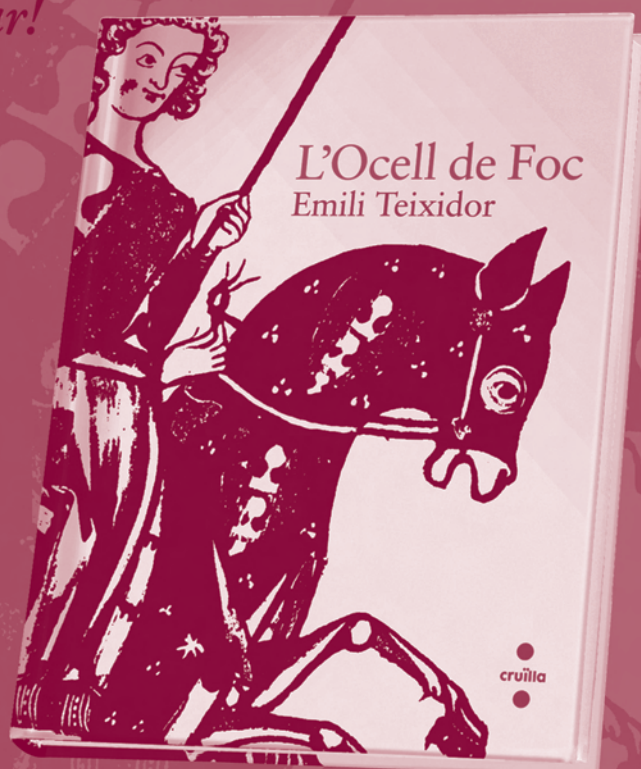
No es pot pas dir que aquesta no sigui una bona raó. A més és la raó que implica la responsabilitat específica de l'escola. Una quarta part dels adolescents de 14 a 16 anys interrogats en l'estudi de García Garrido (2002), per exemple, diu que no entén el que llegeix. O a Baye i alt (2003) un 33 % dels estudiants troba difícil acabar un llibre i un 24 % només és capaç de llegir durant uns minuts seguits.

Per aconseguir habilitats de lectura cal temps i qualsevol tipus de lector millora els seus resultats només amb una mica de lectura diària. La competència també augmenta amb la intensitat i diversitat de textos llegits, sobretot si es llegeixen textos llargs, siguin o no de ficció. Passats uns determinats nivells, els lectors prou hàbils per llegir textos senzills poden esdevenir lectors freqüents, però tendeixen a encasellar-se en gèneres que ofereixen aquest mateix nivell de facilitat, de manera que no progressen cap a lectures més elaborades. Tots aquests resultats haurien de tenir una traducció immediata en la planificació escolar, tal com ho fa, per exemple, la proposta actual d'introduir la lectura diària a les aules.

*Et dius Ocell de Foc, ets un joglairet
de la colla del Cec de Cabrera
i para de comptar!*



Edició especial,
coincidint amb
el 25è aniversari
d'Editorial Cruïlla



L'Ocell de Foc
Emili Teixidor

**Un clàssic de la literatura per a
joves, ara en una edició
documentada per a lectors de
totes les edats**

500.000
exemplars venuts

5. La pràctica escolar: «L'escola no ha d'imposar les lectures, el que cal és que llegeixin»

Doncs, cal dir que s'imposen i amb eficàcia. Des de fa trenta anys les enquestes mostren que l'escola construeix els gustos i s'imposa a les preferències derivades de l'origen social. Sembla clar que en l'etapa secundària es crea un fons comú i estable de llibres que se situen entre els gustos adolescents i la incitació escolar. Aquest conjunt forma la base cultural comuna entre els joves i la resta de la societat: novel·les de formació, herois adolescents, novel·les policíques o autors clàssics realistes de públic ampli, tot un corpus de nous clàssics situats entre el passat i el present que configura els referents compartits. D'una manera semblant a com el folklore és traspassat als infants i manté així la seva vigència en la memòria col·lectiva, aquest altre conjunt de llibres –més variable– s'ofereix en l'etapa adolescent com a substrat cultural. És una prova de l'impacte escolar sobre la culturalització dels lectors i de com s'interioritzen finalment les lectures canòniques. Una acceptació que no va associada necessàriament a l'opinió personal, donat que molts nois i noies citen aquests llibres i autors per censurar-los i valorar negativament l'obligatorietat de la seva lectura. Però els que se'n queixen ho fan quan aquells títols concrets no els han agradat o quan volen donar raons per a la seva manca d'hàbits lectors, mentre que els bons lectors o els adolescents a qui ha agradat el llibre citat no acostumen a destacar-ne la forma d'accés.

De fet, l'itinerari al llarg de l'escolaritat es fa en direcció cap als gustos culturals legítims. Sembla que existeix un recorregut més o menys previsible de tipus de lectures i que la principal diferència és que alguns adoles-

cents fan camí més de pressa. Fins als 14 o 15 anys els gustos són més personals i estan fortament condicionats per l'edat, el gènere i l'origen social. Les divergències introduïdes per aquests factors en els gustos lectors són pertorbades per l'escola que tendeix a homogeneïtzar-los i introdueix la variable de l'èxit escolar obtingut. Les combinacions dels factors acaben configurant diferents tipus de lectors, de manera que, per exemple, «les noies bones alumnes i filles de professionals» acaben formant un grup de gustos molt similars (els més canònics).

L'existència d'aquest itinerari es confirma també pel fet que en els productes on l'escola no exerceix la seva acció –com poden ser les revistes o els còmics, fins ara– es mantenen separades les diferències primeres. El ritme de progrés depèn sobretot de l'origen social, perquè en els sectors més baixos no hi ha llibres a casa, o els pares no saben aconsellar, o bé no saben fer-ho d'acord amb l'escola. Llavors la tasca escolar tarda més a fer efecte i també en fa menys.

Des dels anys seixanta l'escola ha fet un gran esforç per apropar-se als alumnes de medis socials diversos i d'una generació nova. El corpus s'ha eixamplat, els clàssics són llegits amb relació a temes actuals i les pràctiques pedagògiques són més obertes. Fruit d'aquest moviment educatiu, les fronteres entre les lectures escolars i personals s'han difuminat. Malgrat tot, les observacions mostren que continuen el resum o fitxa de lectura destinada al professorat, que les activitats es basen en la comprensió literal i que les lectures s'avaluen més que guien. No s'han concretat prou a les aules tipus de rutines basades en el que la recerca ha demostrat que funciona positivament a través de l'experimentació a l'aula o l'observació de les pràctiques dels docents que tenen més èxit es-

timulant la lectura a llarg termini (com les de Ruddell, 1995):

- Fomentar la lectura d'obres senceres o textos llargs que el docent conegui bé.
- Presentar els llibres i guiar-ne la lectura a l'aula.
- Englobar la lectura en projectes ben seqüenciats, amb sentit propi i diferents finalitats (i lligar-la a l'escriptura).
- Emprendre tasques complexes amb un grau elevat d'exigència, però amb un desenvolupament sostingut que permeti reeixir als alumnes.
- Fer servir la lectura cooperativa amb intercanvis que afavoreixen les estratègies interpretatives, crítiques i inferencials, amb atenció als aspectes estètics i emocionals.
- Fer servir activitats que permetin la presa de consciència dels nois i noies sobre el fet que progressen, adquireixen coneixements i aprenen formes eficaces de procedir.
- Ajudar individualment els alumnes.

És així, doncs, que el tipus de treball, la figura del docent i l'autoimatge dels alumnes com a lectors aprenents són factors decisius en el domini de la lectura. Potser es pot dir que l'itinerari escolar més habitual no porta a formar lectors. Però sense l'escola tampoc no es pot accedir a la lectura i és la institució que ho fa possible per a un públic socioculturalment divers. Allà és el lloc on es fa possible que les noves generacions aprenguin molts del referents de la seva cultura, percebin les jerarquies en el funcionament social dels textos, obtinguin recursos per apreciar els nivells de significat de les obres i adquireixin una manera de parlar sobre els llibres i una objectivació de la lectura segons diversos criteris. Per resumir-ho en paraules de Baudelot i *alt.* (1999): «L'escola crea l'espai literari que fa possible concebre's com a lector en un marc cultural.»

Referències

- BAUDELLOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. (1999): *Et pourtant ils lisent*. París: Seuil, 1999.
- 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.
- COLOMER, T. (2008): «Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents». COLOMER, T. (coord.) *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2002): «El sistema educativo ante la lectura». J. A. Millán (coord): *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 145-163.
- RUDDELL (1995): «Those influential literacy teachers: meaning negotiators and motivation builders». *The Reading Teacher*, 48, 6, pp. 454-463.

