

Intervenció educativa i formació del lector



La intervenció educativa en la formació de lectors

En qualsevol cultura els adults intervenen per fer que les noves generacions aprenguin allò que es necessita per viure en el lloc on han nascut. En el cas de la lectura, els adults s'encarreguen de «fer les presentacions» entre els infants i els llibres i la literatura. Però si el tema ens amoïna i se'n parla tant és perquè hi ha una consciència generalitzada que aquesta intervenció no obté l'èxit esperat i van apareixent diferents hipòtesis sobre les causes d'aquest desajustament.

Potser passa perquè aconseguir una població altament alfabetitzada és un repte d'una exigència sense precedents en la història de la humanitat. Un repte que requereix d'un esforç social tan elevat en costos i agents que no se n'era conscient fins ara. O potser perquè, contra allò que es diu, la societat no té tan clar que calgui aquest tipus d'alfabetització. No hi ha acord, per exemple, sobre el *per a què ha de servir*, ja que ara posseïm altres canals per accomplir funcions que abans eren a càrrec de la literatura, tals com el consum de ficció o l'existència de referències compartides, per exemple. O bé, perquè en realitat es tracta d'un objectiu «utòpic» en el sentit que els infants no s'incorporen en una societat que ja funciona totalment com a lletrada, sinó que se suposa que són ells mateixos els qui haurien d'aconseguir-la en el futur. O perquè, en trobar-nos en una nova situació, no sabem a través de quins instruments pot aconseguir-se aquest objectiu; mentre que, en canvi, sí que existeix, per exemple, un coneixement social sobre el que cal fer per ensenyar a parlar els infants. O perquè el funcionament social ha desenvolupat valors i formes de vida que van en contra de les condicions favorables per llegir, en contra de la concentració o de la soledat, posem per cas.

Sigui com sigui, i centrats en la mediació entre els infants i els adults del seu entorn, l'aspecte més espectacular és la rapidesa amb què salten a l'altra banda de la barrera. En els primers anys de vida no hi ha ningú que no respongui afectivament i estèticament a la paraula i a la narració d'històries, però cap als vuit o nou anys ja hi ha molts infants que afirmen: «És que a mi no m'agrada llegir.» No pot deixar de sorprendre un canvi tan radical en tan poc temps.

Els comentaris dels petits lectors ens poden donar pistes sobre les seves dificultats amb els llibres i la lectura. D'una manera ben fàcil es poden recopilar una allau de comentaris del tipus: «No s'entens gens», «triguen molt a passar les coses», «els llibres amb dibuixos són per als petits», «no sé per què actua així el personatge», «no hi ha capítols i no sé on aturar-me», «no vull que acabi malament», «la lletra és massa petita», etc. Les respostes també serveixen per suscitar interrogants sobre el tipus de mediació que es fa servir. Un noi, en Salvador, ens va explicar: «Jo vaig deixar de llegir a quart. M'obligaven i els llibres eren un pal.» És veritat que obligar és contraproduent? Com es pot seleccionar un corpus atractiu? I què podem respondre a en Xavier quan es queixa tot dient: «A mi no m'agrada un poema fins que l'he entès, fins que el professor l'ha explicat?» I a la Beatriu, que es nega en rodó a parlar? «No sé per què m'agrada», diu. Explicar, deixar parlar, ensenyar a parlar... Quines són les millors maneres d'intervenir? De bon començament tot era senzill. Els infants de les minories il·lustrades creïen amb els llibres. Mares, institutius, famílies, visites, tot el cercle social en què vivien els nens no s'hauria pogut entendre sense la referència als llibres. A l'escola aprenien el codi, guanyaven veloci-

tat, llegien els autors canònics i escoltaven les explicacions dels professors sobre el sentit dels textos. Quan va sorgir la preocupació pels altres infants, l'escola va pretendre seguir fent el mateix que ja feia, mentre s'estenia la idea que, si la institució escolar ja s'encarregava d'ensenyar l'instrument, n'hi havia prou amb el fet de portar llibres als nous lectors. El que calia era obrir biblioteques i ocupar-se d'omplir-les amb criteris de selecció moral o de qualitat literària. Durant dècades, ningú no va pensar gaire com fer les presentacions entre tots aquells nous infants i els llibres

I en canvi, ara, aquest pas és el problema present a tothora. Naturalment, per al tema que ens ocupa, cal deixar de banda la consciència d'habitar un món on, malauradament, les èpoques històriques i les situacions més variades se superposen. Convindrem, aquí, que els llibres són a les biblioteques i a les aules i que es tracta de convèncer els nois i noies que els llegeixin. Per això s'han multiplicat els jocs, jornades, campanyes, concursos o visites d'autors. I els discursos educatius repeteixen sense parar paraules com *animar, familiaritzar, intervenir...*

Si cal intervenir, doncs, no anirà malament que recapitem una mica sobre el que se sap de la mediació. És un camp molt extens, ja que implica temes tan complexos i variats com la constitució d'una identitat ciutadana que necessita l'alfabetització o els continguts literaris escolars que semblen pertinents per a l'època actual. Ens limitarem, per tant, a establir alguns punts generals amb l'única pretensió que ens ajudin a situar-nos en el tema angoixant de la intervenció.

La guia per fer-ho ha consistit a repassar *el que la investigació educativa, el debat social i els programes de foment de la lectura han afirmat al llarg dels darrers anys.*

1. La primera resposta trobada ha estat una afirmació gens original. Una gran quantitat de discursos es basen a remarcar que la mediació ha d'existir perquè la literatura és important per als humans i els adults són responsables d'incorporar les noves generacions a llegir-la.

Ara, si es dóna l'afirmació renovada d'aquesta idea, és perquè es respon a un problema immediat.

Durant la segona meitat del segle XX les funcions socials de la literatura han canviat i el seu espai escolar ha anat minvant a favor de la lectura «funcional», de l'ensenyament de la llengua i de les altres matèries curriculars. La lectura literària ha passat a considerar-se simplement un dels molts «tipus textuals» a què s'enfronten els alumnes. Una casella de programació paral·lela a la lectura de diaris o a la d'instruccions i receptes. La situació actual és que

gràcies a l'extensió de l'escolaritat es llegeix —més que mai, realment—, però allò que es llegeix i per què es fa és lluny de respondre a la literatura i als seus possibles beneficis.

Si en els darrers anys s'ha produït una certa reivindicació de la presència escolar i familiar de la lectura literària, probablement no és perquè ens trobem més propers als paràmetres humanistes, sinó (almenys en part) perquè la investigació ha ofert innumerables proves de l'eficàcia de la literatura en els aprenentatges socioculturals. La psicolingüística s'hi va trobar de cara en estudiar l'adquisició del llenguatge i la seva relació amb el pensament; l'antropologia, en analitzar les formes de transmissió cultural, i la psicologia cognitiva i el constructivisme li van atorgar el lloc principal com a mitjà per afavorir l'accés dels infants al llenguatge escrit.

Així doncs, hi ha un nombre considerable d'estudis que han demostrat que la lectura de contes als infants incideix moltíssim en aspectes com el desenvolupament del vocabulari, la comprensió de conceptes, el coneixement sobre com funciona l'escrit i la motivació per voler llegir.

No els detallarem aquí,¹ només remarcarem l'acord general sobre el fet que els contes ensenyen als nens i les nenes a «pensar només amb paraules» sense suport de la percepció immediata ni del context, la qual cosa permet elaborar un model mental del món molt més ric i un vocabulari amb el qual parlar-ne. Els adults ajuden els nens a explorar el seu propi món a la llum del que passa en els llibres i a recórrer a la seva experiència per interpretar els esdeveniments relatats. Això fomenta la tendència a imaginar històries i a buscar significats propis de la manera humana de raonar. Posteriorment, a més, s'ha sabut per exemple que un infant té el doble de possibilitats d'esdevenir lector si ha viscut aquesta experiència

En aquests moments la importància de la literatura, doncs, resulta una idea acceptada, com a mínim teòricament, per part de tots els agents socials. Hi ha indicis d'una possible recuperació de la literatura en els currículums escolars.² El que ja ha passat és que les campanyes de difusió de llibres de molts països han multiplicat les instàncies implicades en aquest esforç i fins i tot molts governs porten a terme plans oficials que inclouen la presència dels llibres prop dels lectors infantils. Pot pensar-se, per exemple, que no es llegeix poesia perquè no hi ha col·leccions adequades o que no es llegeixen contes perquè no hi ha biblioteques i que, com a conseqüència, cal subvencionar línies editorials o crear biblioteques escolars.

Evidentment, tothom està d'acord que sense llibres no hi ha lectura. Però si romanguéssim aquí, simplement es perpetuaria la idea que n'hi ha prou amb el fet posar a l'abast els llibres a les noves capes socials que no en tenen, com si encara es trobessin deleroses de posseir-ne. I en les societats actuals augmentar-ne l'oferta no soluciona el problema. Sabem de la importància de tenir una espècie de «capital cultural» que permet que aflorin situacions de lectura concretes. Jean Marie Privat³ exemplifica aquesta idea amb la comparació entre un lector i un aficionat a la pesca:

En la representación dominante, el lector es un pescador de línea. El lector lee como el pescador pesca. Es solitario, inmóvil, silencioso, atento o meditativo, más o menos hábil o inspirado. Se considera como evidente que el lector es lector cuando lee como el pescador es pescador cuando pesca, ni más ni menos. Aprender a pescar, como aprender a leer, consiste entonces en dominar ciertas técnicas de base y probarlas progresivamente en corrientes de agua o flotas de textos cada vez más abundantes. [...]

El pescador sólo raramente es ese dulce soñador un poco marginal y narcisista, ese ser apartado del mundo y cuyas prácticas y felicidad tiene algo de misterioso y secreto. El pescador es también miembro de un club o asociación en el cual se asegura el secretariado o asume la presidencia. Pagó su cuota a la federación que regula los usos y dicta los derechos de la pesca. Seguramente, le gusta discutir acerca de su material y contar historias de pescadores a sus amigos en el café o durante la pausa en la oficina. Colecciona cañas de pescar [...] enseña a su hijo, desde su más temprana edad, a pescar como *hobby* y le gusta verse regalar en su aniversario o navidad libros ilustrados sobre la pesca ecológica en agua dulce (no siente más que desprecio o incomprensión por la pesca submarina sobreequipada). [...]

En resumen, pesca y lectura —lejos de ser actos de pura técnica y/o de pura intimidad individualista— están saturados de sociabilidad. (2001: 54)

Aquesta constatació és una de les novetats dels últims anys, de forma que les campanyes de les administracions inclouen ara molts programes diversificats de dinamització de la lectura. Especialment, s'ha estès la preocupació per la formació dels mediadors a través de l'atenció a la seva pròpia experiència de lectura adulta, un nou gir que sembla prou interessant.

Segons el que s'ha vist, les línies d'actuació que podrien resultar més prometedores en aquest camp poden sintetitzar-se en els punts següents:

Destinar recursos a augmentar la presència quantitativa i qualitativa dels llibres en l'entorn infantil.

Atendre la formació lectora dels mediadors.

Incrementar la presència de la lectura literària a l'escola.

2. La segona afirmació és en procés de creixement. És aquella que ens diu *que es tracta d'un aprenentatge social i afectiu*.

Heus aquí, veritablement, el moll de l'os de la intervenció. Cada vegada sabem amb més seguretat i de manera més detallada que la lectura compartida és la base de la formació de lectors.

Els problemes a què intenta respondre aquesta idea són, d'una banda, el de la manca d'implicació sociofamiliar, ja que ben sovint no hi ha llibres ni adults narrant o llegint, ni a casa ni en l'entorn social. D'una altra banda, el d'un ensenyament escolar basat en la lectura d'un corpus reduït d'obres legítimes, de les quals l'ensenyant en monopolitza la interpretació.

La investigació ha demostrat que moltes de les pràctiques escolars descrites donen l'esquena a la idea de «compartir». Gordon Wells⁴ va nomenar «endeвина el que penso» el comentari de contes en què els infants s'esforçaven per saber què era el que el mestre esperava que contestessin, en lloc de pensar realment en el conte pel qual els preguntaven. I una mena de «tu llegeix que jo t'ho explicaré després» per part de l'ensenyant és la pràctica més habitual en el comentari literari de les nostres aules.

La investigació sobre el primer aprenentatge de la lectura ha estat la més desenvolupada en aquest aspecte i ha ofert una gran quantitat de resultats sobre la millor manera de compartir pràctiques de lectura a casa o en els primers cursos escolars. Així, s'ha demostrat la conveniència d'iniciar-les ben aviat i amb una freqüència diària, s'ha assenyalat el benefici obtingut de la repetició de les històries explicades (ja que, per exemple, una de les primeres coses que aprenen els infants és que l'escrit és estable, un saber molt rellevant per representar-se aquesta forma de comunicació) i també s'han descrit amb prou detall els trets qualitius que caracteritzen una bona interacció entre l'adult i els infants, és a dir, com cal llegir i parlar amb ells sobre els llibres.

En aquesta fase inicial ja s'ha pogut assenyalar l'anomenat efecte Mateu, denominat així en honor de l'evangelista Mateu, el primer, pel que es veu, a indicar l'existència de fenòmens de repercussió doble i inversa que porta, per exemple, al fet que els rics

siguin cada vegada més rics i els pobres cada vegada més pobres. En aquest cas, es tracta de la comprovació que els infants de contextos culturalment rics es beneficien de pràctiques de lectura compartida abans de «saber llegir», i això els permet treure més rendiment escolar d'aquestes pràctiques mateixes; mentre que els infants que no n'han tingut tenen més dificultats per dur-les a terme i no obtenen tants avantatges de la seva escolaritat. L'efecte Mateu presideix, per exemple, l'adquisició del vocabulari.⁵ Llegir porta a aprendre paraules noves i saber-les facilita la lectura de nous textos, de manera que l'esclatxa entre lectors i no lectors no para d'eixamplar-se a mesura que els nens creixen.

Més recentment s'ha iniciat la recerca sobre pràctiques de lectura compartida amb nens i nenes de nivells intermedis o amb adolescents per veure com progressa la seva interpretació dels llibres. A partir dels resultats obtinguts, l'escola pot començar a dedicar més atenció a la lectura d'obres completes (tot disminuint el temps dedicat a treballar les habilitats lectores desintegrades), a augmentar la connexió entre lectura i escriptura (tot invertint-ne els termes, per exemple) i pot deixar de contemplar el material de lectura com una substància neutra denominada «textos» per tal d'acceptar que la classe de llibres que es llegeixen determina el tipus de lector que es forma.

Aidan Chambers⁶ és un dels autors que ha obert vies més interessants en aquest darrer camp amb el seu model de tres tipus de participació: compartir l'entusiasme, compartir la construcció del significat i compartir les connexions que s'estableixen entre els llibres. Aquest és un camí d'un interès ben palès, tot i que la situació encara és molt inicial. Les recerques s'adrecen a observar, per exemple, com es pot col·locar els infants en situació de buscar conjuntament el sentit del text, en lloc de preguntar-los simplement per la seva comprensió o la seva reacció individual; com es desenvolupen recursivament els conceptes literaris (la diferència entre autor i narrador, el concepte de títol, etc.); com s'adquireix un metallenguatge que permeti reflexionar sobre el que s'ha llegit; com hi ha infants que responen més bé a unes pràctiques o a d'altres (per exemple, de construcció més exploratòria des de dades empíriques o més projectiva des de l'adquisició de conceptes previs), o com poden actuar els ensenyants per tal d'acollir les variacions culturals de les respostes als llibres sense inhibir-ne el procés.

D'altra banda, fa temps que la investigació a partir del record de lectors adults confirma una experiència comuna, la de la importància del contagi personal, de la presència de professors o d'adults claus

per descobrir la lectura i aficionar-s'hi. En els nous plantejaments educatius, aquesta dimensió és destacada sovint, tal com ho fa el crític literari portuguès Carlos Reis, en dir:

Mi experiencia de profesor de literatura (y creo que la experiencia de todos los profesores de literatura) me ha enseñado convincentemente que las respuestas de los estudiantes de literatura están fuertemente condicionadas por la imagen del profesor, por el entusiasmo y por las decepciones que proyecta. Las respuestas afirmativas a los desafíos del profesor y de la literatura se revisten de muchos aspectos, de tantos como las caras de los que son capaces de enunciarlas; las respuestas negativas [...] están todas, y cruelmente, incluidas en la *no* lectura. (1997:117)⁷

Finalment, les dades quantitatives també ofereixen evidència en aquest sentit, ja que sabem, per exemple, que la lectura s'incrementa en les poblacions infantils que se senten incorporades a projectes socials de lectura desenvolupats en les seves poblacions. I fins i tot les dades editorials poden relacionar-se amb aquesta dimensió participativa davant de l'evidència de la popularitat de llibres *generacionals* o de moda en moments determinats en què els nens i les nenes se senten lectors entre els seus iguals al marge de la intervenció adulta. L'èxit de llibres com *El senyor dels anells* entre determinats sectors adolescents, de la sèrie de Harry Potter o de fenòmens de lectura com el de la col·lecció banal de «Maisons» revelen que la creació de referències compartides viscudes com un cercle de pertinència tenen una importància decisiva per motivar la lectura.

Les línies d'actuació en aquest camp poden resumir-se en les següents:

Fomentar els hàbits de lectura compartida en família

Assegurar la formació professional dels ensenyants sobre aquest tipus de pràctiques

Estendre les rutines de construcció compartida i de relació entre lectura i escriptura en les activitats escolars i de foment lector

3. La tercera afirmació navega a la contra. Ens recorda que *llegir costa un esforç*.

L'escola tradicional es basava en una esforçada lectura guiada dels textos canònics. Que llegir costava era evident, ja que només cal recordar la dita *la letra con sangre entra*. Esforç per dominar el codi i l'esforç per analitzar (o constatar) el significat. Però tots sabem que durant les darreres dècades es va reaccionar davant d'aquesta situació tot apostant per accentuar l'efecte plaent de la lectura com a

motivació. Això ha portat a situar l'aprenentatge i l'exercitació lectora a un lloc secundari. Menys esforç, menys lectura canònica i menys guia, a favor de la immediatesa, la diversificació i la creativitat espontània. De la «lectura com a deure» es passa, llavors, al «deure del plaer». El problema ara arriba a plantejar-se en termes inversos.

No és nou assenyalar que, després de les polèmiques sobre els mètodes d'aprenentatge de la lectura i després de la crisi sobre les rutines tradicionals de l'ensenyament de la literatura, la desorientació dels docents sobre la seva tasca en aquests aspectes ha estat generalitzada. Així, la recerca educativa francesa es basa en la distinció de Chartier i Hébrard⁸ entre lectura lliure i lectura guiada per remarcar la tensió social que hi existeix i la manera com els objectius de l'ensenyament de la literatura no deixen de superposar-se de forma incessant, tot abraçant ja la dinamització cultural, la transmissió del patrimoni, la cohesió social, l'accés a l'oci de qualitat, etc. D'altra banda, la recerca educativa anglosaxona clama actualment contra el carreró sense sortida a què ha portat un ensenyament basat en la recepció lectora si es veu només com un simple intercanvi d'opinions, i contra l'empitjorament de resultats d'un ensenyament que no subministra ni sistematitza coneixements o que es basa en programes d'ensenyament directe d'estratègics i habilitats lectores.

Ahora s'estén la sensació d'haver tocat fons després d'una dècada de desbordant activitat d'animació a la lectura a través d'iniciatives que desvien de la pròpia lectura dels llibres o que *animen* sense acompanyar després el lector tot al llarg del seu difícil itinerari.

Tal vegada, doncs, sigui hora de no estar tan preocupats per animar, per passar a ocupar-se de com ajudar davant de les dificultats indubtables de la lectura, una activitat que necessita condicions com ara temps, soledat, concentració, adquisició d'habilitats específiques o exercitació. «Compartir», com indicava el punt anterior, és una idea essencial, però els infants també necessiten temps a l'aula per practicar la lectura autònoma; rutines quotidianes en què se'ls acudeixi que poden agafar un llibre i no quedar-se penjats del zàping televisiu; algú que faciliti l'equilibri entre el seu interès impacient i la seva lectura lenta, o que no els remeti a la dilació del diccionari quan es troben amb paraules desconegudes; projectes de treball llargs que donin sentit a les lectures escolars alhora que creen expectatives sobre la manera de llegir o el grau de profunditat que es requereix en cada cas, o activitats de presentació dels llibres que desarmen la por i la reticència que provoca qualsevol text desconegut en qualsevol lector. En aquest sentit, els comentaris previs del

mediador o la lectura de fragments intenten fer allò que fa qualsevol narració en les seves primeres ratlles: seduir el lector perquè accepti l'esforç.

No resulta fàcil dibuixar un itinerari de lectura que relacioni els esforços escolars i familiars i que equilibri motivació i aprenentatge; però, sens dubte, es tenen ja moltes peces del trencaclosques que poden millorar l'ensenyament actual i anar perfilant el muntatge en les línies següents:

Destinar temps escolar per a la lectura silenciosa autònoma.

Crear espais i rutines per a la lectura escolar i familiar.

Introduir millores en els programes d'aprenentatge.

4. La quarta afirmació més aviat és una constatació: *que ens trobem en una gran cerimònia social de la confusió*

Quan la lectoescriptura s'ha vist amenaçada com a sistema de comunicació social s'ha desencadenat una preocupació obsessiva i tòpica per les causes i els efectes de la seva desafecció. No sembla que hi hagi ningú que s'escapi d'aquesta angoixa i els governs competeixen en una guerra de xifres sobre els pressupostos que teòricament pensen dedicar a campanyes i promocions. Però tota aquesta preocupació, com s'ha assenyalat repetidament, resulta d'una barreja espessa de criteris i concepcions en què *tutto fa brodo*, de manera que resulta útil, com a mínim, distingir entre algunes línies de discurs com ara les següents:

La recerca sobre la història de la lectura, que ha portat a terme una distinció ben aclaridora dels significats i les funcions de la lectura que coexisteixen en les pràctiques lectores de cada època històrica.

El desig social d'èxit escolar i d'alfabetisme funcional, que no té gaire a veure amb la formació de lectors crítics que facin servir la lectura com una forma d'interpretar el món i d'assolir una major independència personal respecte dels discursos socials.

El refugi d'autoafirmació elitista de sectors il·lustrats que contraposen la lectura culta del seu propi record d'infantesa a la lectura infantil i juvenil actual. La comparació amb una societat i una època diferent, amb pocs lectors i escasses activitats d'oci, porta, per exemple, a una sobrevaloració dels anteriors llibres generacionals. Les novel·les consumides pels adolescents des del segle XIX (com les de Scott, Verne o Stevenson) poden continuar complint un paper molt important en la formació lectora dels actuals, però tal vegada calgui recordar que aquestes obres van ser creades per a un públic d'espectre ampli que també rebia llavors el menyspreu

d'unes elits que, enfront del drama i la poesia, consideraven la novel·la com una degradació literària, un gènere apropiat per a la lectura de gent sense cultura, com les dones o els nois i noies.

La discrepància existent entre la *preocupació* com a lloc comú del discurs social i els hàbits reals de lectura d'unes societats en les quals les noves generacions perceben la pressió ambiental en favor de la lectura, sense contemplar-la alhora incorporada a la pràctica dels adults.

La falsa contraposició que s'estableix entre formes audiovisuals de ficció estandarditzada, adequades a la passivitat i al consum de masses, d'una banda; i una literatura culta, que requereix d'un aprenentatge elevat per poder ser fruita. La investigació, encara minsa, en aquest camp mostra que, davant de productes de qualitat similar, els joves no interpreten amb més profunditat la ficció audiovisual, sinó que simplement són més capaços de consumir-la, mentre que la dificultat de l'escrit actua com un filtre interposat que impedeix el miratge de comprensió produït per aquest tipus de recepció superficial.

El progrés en aquest camp hauria de passar, doncs, per:

Delimitar i precisar els discursos i objectius socials.

Relacionar les capacitats interpretatives entre l'escrit i els mitjans.

5. La cinquena afirmació exigeix brúixola: *que el corpus importa.*

Aquesta constatació topa amb el problema d'un desenvolupament accelerat de la literatura infantil que no ha portat en paral·lel ni la creació d'instàncies de formació dels mediadors ni la de crítica i d'ajudes a la selecció dels llibres per a la població en general.

Normalment es continua parlant de literatura infantil o de llibres per a infants i joves com d'un conjunt global; quan, ben al contrari, la producció s'ha diversificat fins a establir un sistema artístic complet en el qual es distingeixen obres amb vocació literària, obres de consum, llibres didàctics, llibres de narracions *documentals* sobre temes d'actualitat, etc. La rapidesa de creixement d'aquest producte cultural fa que estudiar-lo sigui incipient encara i la seva imatge de diversificació no hagi transcendit socialment.

La recerca sobre el pensament dels docents i sobre les pràctiques educatives a partir de llibres infantils ens mostra que ambdues coses són enormement deficientes. I també es pot constatar sense gaire esforç que la desorientació social dels compradors adults els porta a una adquisició acrítica que no contri-

bueix a proporcionar als infants un corpus de lectura que els assegurí que llegir val realment la pena.

També sabem, més des de la pràctica que des de la investigació, que la importància del corpus passa per flexibilitzar-lo i adequar-lo a diferents funcions, moments i lectors; que un bon corpus no és sinònim de «les millors obres», sinó que inclou, per exemple, llibres de sèrie en què els nens i les nenes puguin reposar els aprenentatges a través de la repetició o llibres que donin suport a la seva autoimatge positiva com a lectors (lectors capaços de llegir llibres més llargs, per exemple, encara que siguin de menys qualitat), etc.

Un bon corpus tampoc no és un corpus de consum, ja que no s'aprèn a llegir llibres difícils només llegint llibres fàcils. La via de produir llibres més curts, més simples, més fàcils de llegir i sempre nous, sense que es puguin compartir col·lectivament els referents, no s'ajusta en absolut a tot el que sabem sobre la formació d'hàbits lectors.

Així doncs, els avenços en aquest aspecte sembla que se situen en les línies següents:

Fomentar els estudis sobre llibres i recepció.

Orientar socialment a través d'instàncies crítiques.

Formar els mediadors sobre criteris de selecció.

Produir bons llibres.

6. L'última afirmació consisteix a passar de la queixa a l'estudi de l'enemic: *que es creen defenses.*

Efectivament, en les darreres dècades també s'ha progressat en la determinació dels tipus de defenses que els infants creen enfront de la intervenció lectora, una armadura que arriba al seu punt àlgid en el rebuig generalitzat de l'etapa adolescent.

Així, les recerques qualitatives i sectorials han precisat les percepcions negatives de la lectura: s'ha assenyalat que és vista com una activitat femenina per part dels nois; com una activitat elitista o generacionalment adulta; s'ha associat a l'etapa infantil; s'ha percebut la literatura com una assignatura escolar o, per contra, com quelcom optatiu, incompatible amb la imposició de textos o obligacions lectores. O bé hi ha hagut la por subjacent a la independència dels lectors per part del grup social a què es pertany, com colles juvenils o famílies immigrades; o bé l'assumpció de tòpics sobre els gèneres predilectes, com per exemple la idea que els adolescents prefereixen els llibres fantàstics i de temes actuals, la qual cosa porta al rebuig inicial davant d'altres tipus de lectura.

Paral·lelament, també hi ha evidències positives sobre intervencions que poden vèncer aquestes re-

ticències. Per exemple, experiències sobre l'eficàcia motivadora d'obres canòniques en l'alfabetització d'adults; o sobre la importància de fer que els infants se sentin «possedidors» de llibres —el que ha dut, posem per cas, a l'actual campanya de regal massiu de cinc llibres a tots els infants de quart grau al Brasil o d'un llibre a tots els infants de cinc anys a l'Argentina—; o de fomentar la seva consciència d'una història lectora a través d'activitats de record i recopilació; o bé comencem a tenir una bibliografia en augment sobre recuperació de lectors adolescents a partir de fets tan simples com passar a considerar-los com a *lectors amb menys experiència de lectura* que els seus professors (MEEK, 1992).⁹

En aquest camp és on ha sorgit amb més força la percepció d'una necessitat creixent d'escoltar que ja vàiem a l'apartat anterior. Més que saber per què no llegeixen, cal passar a escoltar els nois i les noies que sí que ho fan, a pesar del context, per saber què els motiva a fer-ho. O escoltar els infants parlant sobre llibres per detectar quines dificultats i quins al·licients sembla que són rellevants.

Escoltar és important, perquè el tema de la intervenció ha seguit un itinerari centrat inicialment en els llibres (quins llibres seleccionar) per passar a centrar-se en els resultats quantitius de lectura i en el que calia fer com a mediació (ja que no llegeixen, com animar-los a fer-ho), i resulta imprescindible ara fer atenció cap als lectors (com els llegeixen) per poder arribar a conclusions sobre com s'interrelacionen els tres pols del procés en el funcionament social de la lectura. D'aquesta manera, cal progressar a través de les línies següents:

Acceptar els llibres generacionals i ser sensibles als itineraris infantils.

Precisar les possibilitats de progrés a partir de les seves manifestacions.

Dotar-los de mitjans per poder sentir-se a mos de la seva lectura i capaços de parlar-ne.

Tota la situació que s'ha esquematitzat aquí es complica si pensem que ens trobem davant d'una època de canvi que encara no se sap mesurar ni afrontar. Amb les noves tecnologies han sorgit noves formes de comunicació social que porten a nous tipus de relacions entre els lectors i els textos i no sabem ni quins canvis introduiran en les habilitats requerides per a la lectura, ni quin efecte tindran en el desenvolupament de la capacitat interpretativa de la realitat. Ni si, com apunten alguns autors, la seva incidència serà cognitiva, però no afectiva ni emocional, de forma que es reestructuraran les funcions i formes de relació entre els diferents instruments culturals.

Tal vegada, aquí arribats, es pugui pensar que és molt més el que ignorem que allò que sabem sobre la manera d'intervenir, i que això es produeix, justament, en un moment en què les condicions de la realitat sobre les quals cal actuar estan canviant. Però no em sembla que els avenços educatius s'hagin mogut mai en paràmetres gaire diferents. Cada nova aposta per un *camí* (seleccionar, animar, atendre a la resposta, compartir) s'ha obert i qüestionat posteriorment en la mesura en què havia obert nous horitzons. Potser l'únic diferent és que som en una època més humil, precisament perquè se saben més coses. D'entrada, tot allò que no funciona:

No n'hi ha prou amb l'esforç combatiu que va impulsar a dur els llibres a tots els racons possibles.

No podem confiar en el desplegament entusiasta d'activitats de mediació que van prometre plaer i diversió per a tothom.

No és cert que disminuir la qualitat dels llibres o escriure'ls amb criteris de llegibilitat o de projecció personal enganxats al lector fomenti la lectura.

No es progressa arraconant la lectura literària a ser una més de les mil formes de lectura.

No es pot mesurar l'experiència lectora amb criteris quantitius en un món més complex i molt més poblat de sol·licitud d'oci i d'aprenentatge.

Em sembla que el nostre moment actual és potent, però reflexiu en la teoria; i ric, però difús en la multiplicació d'experiències diverses de mediació. Un bon principi per tant és

Aplicar realment tot allò que se sap que funciona (i que no es fa).

Intercanviar les múltiples i riques experiències que es duen a terme en la pràctica.

Investigar sobre tot allò que sembla interessant.

En aquest repàs he arribat a la conclusió que, enfront de l'intervencionisme espectacular i l'aprimament literari del període immediatament anterior, *escoltar, compartir i ajudar en l'esforç de llegir textos que valguin la pena* configuren les noves coordenades de la intervenció. Hem acumulat molts instruments per fer-ho bé. Potser és consolador pensar que la situació actual coincideix amb una cosa ben coneguda: que llegir no vol soroll. ◆

¹ Vegeu, per exemple, la selecció dels citats a A. TEBEROSKY. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens Vives

² En el curs 2001-02, la Generalitat de Catalunya ha introduït més hores dedicades específicament a la literatura en el currículum escolar

³ PRIVAT, J. M. (2001). «Socio-lógicas de las didácticas de la lectura». *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1, p. 47-66. Buenos Aires: El Hacedor.

⁴ WELLS, G. (1986). *Aprender a leer*. Barcelona: Laia.

⁵ El nombre de paraules apreses pot variar entre 300 i 5.000 en els infants de 9 i 12 anys (NAGY et al., 1987) o 750 i 8.250 en alumnes entre 10 i 14 anys (SCHWARTZ, 1988).

⁶ La col·lecció «Espacios abiertos» del Fondo de Cultura Económica editarà pròximament una de les seves obres.

⁷ REIS, C. (1997). «Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones». Dins F. CANTERO, et al. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-UB, p. 113-118.

⁸ CHARTIER, A. M.; J. HÉBRARD. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.

⁹ MEEK, M. (1992). «Ajudant a llegir». Dins T. COLOMER: *Ajudar a llegir*. Barcelona: Barcanova, p. 129-150.

