

Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar

Mireia Manresa
Universitat Autònoma de
Barcelona

Aprofundir el coneixement dels ingredients que formen l'univers lector dels joves, tant si provenen de les lectures escolars com personals, és una base que creiem necessària per poder fer una planificació intencionada de les lectures a l'escola. Les dades utilitzades parteixen d'un conjunt de textos llegits per joves d'entre dotze i setze anys en el context d'una campanya de lectura.

Paraules clau: *univers lector, lectura escolar, lectura personal, programació de lectures escolars i formació lectora i literària.*

Teenager readings – between personal and school choice

Deepening in the knowledge of the ingredients that form the youth's reading universe, both if they come from school readings and from personal choice, is a base which we think to be necessary in order to perform an intentioned planning of school readings. The data used come from a set of texts read by youngsters aged 12-16 in the context of a reading campaign.

Keywords: *reading universe, school reading, personal reading, school reading programming, reading and literary training.*

Introducció

L'estesa preocupació pels baixos índexs de lectura juvenil és un fenomen modern sorgit com a conseqüència de la paradoxa que provoca el fet que l'escolarització universal¹ de la població no ha comportat cap augment significatiu de la lectura juvenil (Baudelot, Cartier i Detrez, 1999, p. 13). Aquest és un dels motius pels quals, en bona part dels discursos escolars i teòrics sobre la lectura, s'ha insistit en la idea que l'escola hauria de centrar-se en l'objectiu de promoure els hàbits lectors:

L'escola ha de potenciar l'hàbit lector, no dirigir, no angoixar, no castigar amb la lectura. Més aviat ha de donar a conèixer, obrir camins, facilitar el terreny. Ensenyar. (Vernetta, 2000, p. 17)

Darrerament, però, es qüestiona que aquest hagi de ser l'objectiu prioritari de la institució docent i han aparegut discursos que se'n desmarquen de manera ben clara:

La existencia de esta legión de adolescentes que no quieren leer, sabiendo 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. (Moreno, 2003, p. 10, 13)

Tant una postura com l'altra tenen conseqüències diferents per a la programació de les lectures literàries al centre docent. Al marge, però,

de si l'escola se situa en una banda o a l'altra, és innegable que existeixen relacions entre els hàbits lectors dels joves i l'escola. Ho corrobora un interessant estudi de Dot (2004)², on l'escola es mostra decisiva per a un 50% dels entrevistats, dels quals un 20% parlen d'aquesta com a única font influent per esdevenir lectors.

De fet, durant l'escolarització, es produeix una situació única: els hàbits lectors personals conviuen amb lectures seleccionades pel centre docent. Aquesta institució, pel sol fet de programar lectures, introdueix ingredients que poden influenciar els hàbits personals presents o futurs dels joves. Des d'aquest punt de vista, veurem com el foment dels hàbits lectors des de l'escola sorgeix d'una manera implícita, que pot conviure amb la voluntat de formar literàriament.

Alguns conceptes bàsics

Abans d'endinsar-nos en la complexa dinàmica establerta entre l'escola i el jove lector, seria convenient delimitar i precisar, de la manera més clara i coherent possible, els conceptes bàsics que s'empraran al llarg d'aquest article:

*Univers lector*³: conjunt de lectures que fa l'adolescent.

Aquest inclou:

- La *lectura personal* o conjunt de lectures lliures i voluntàries, és a dir, la lectura per plaer.
- La *lectura escolar*, o conjunt de lectures originades en l'àmbit del centre docent.

S'estructura en dues modalitats:

Lectura escolar obligatòria, amb dos models organitzatius:

- *Lectura comuna* per a tots els alumnes d'una aula.
Guiada. És quan la lectura comuna adquireix significat, justament per desenvolupar una tasca d'acompanyament a l'aula, que permet aprofundir diferents continguts literaris, tot establint una seqüència de complexitat creixent a partir de l'exemple de les obres seleccionades.
- *Lliure, o obligatòria no guiada*. És quan l'alumnat llegeix els textos lliurement. Normalment, se'n proposa un control de lectura o alguna altra estratègia avaluativa.
- *Lectura obligatòria d'elecció* dins una llista limitada d'obres, preparada pel professorat. Normalment, substitueix la lectura comuna.
- *Lectura escolar complementària*, o lliure, amb caràcter optatiu, encara que generalment compensada acadèmicament.

Aquest tipus de lectures pot ser promogut per la pròpia escola o bé organitzat per entitats autònomes d'animació lectora que actuïn a través d'aquesta.

Anàlisi d'una campanya de lectura: l'estudi

Es van aplicar aquests conceptes, per tal d'aprofundir les pràctiques lectores dels joves, en l'anàlisi de les dades recollides arran d'una campanya de lectura duta a terme a Cerdanyola del Vallès durant el curs 1999-2000⁴. Aquestes dades estaven formades per un corpus dels 3.000 títols llegits per joves d'entre dotze i setze anys. Els títols van ser classificats segons si provenien de l'oferta escolar o de la tria personal, gràcies a les dades facilitades pels instituts de la població. A més, la majoria dels centres docents oferien als alumnes la possibilitat de llegir textos que complementaven l'oferta de lectura obligatòria, a través d'un projecte extern als instituts. Això va possibilitar fer una altra distinció entre els títols llegits com a lectura escolar obligatòria i els llegits com a lectura complementària. Els resultats més significatius de l'anàlisi d'aquestes dades ens acompanyaran al llarg de l'article.

Tot i que les dades s'originen en una campanya de participació voluntària (hi van participar 953 joves d'entre dotze i setze anys, que representaven un 40% de la població escolaritzada d'aquesta edat) i en un temps determinat (durada de la campanya), ofereixen la imatge d'unes pautes de comportament que pot ser representativa d'un segment de la població, aquell que està disposat a participar en esdeveniments socials d'aquest tipus.

Es tracta d'una recerca sociològica i educativa alhora, que adquireix característiques de diferents línies de recerca que s'han dedicat a investigar sobre hàbits i pràctiques lectores de la població juvenil.

D'una banda, no parteix de l'autopercepció o opinió dels enquestats, com fan la majoria d'estudis sobre hàbits lectors basats en enquestes (els més nombrosos a l'Estat espanyol), sinó dels títols llegits per cada lector en un període de temps determinat. Ofereix, per tant, informacions que complementen els resultats que aporten les enquestes esmentades; el fet que es disposi dels textos llegits aproxima l'estudi, en certa manera, a la línia d'investigació sobre hàbits i preferències lectores (*reading choices*) desenvolupada sobretot al Regne Unit⁵, on es para atenció als títols i als autors preferits pels lectors.

D'altra banda, és una recerca que distingeix entre els llibres triats pels joves i els que els selecciona l'escola; en aquest sentit, es diferencia tant de la línia desenvolupada aquí com de l'anglosaxona i s'aproxima a

una recerca duta a terme a França el 1999 per Baudelot, Cartier, Detrez, on té presència tant la línia sociològica dels hàbits personals com el factor escola.

Des dels anys noranta, s'ha produït un augment de l'interès per les lectures que programa l'escola. A França i a Bèlgica, per exemple, a banda dels estudis generals sobre les pràctiques lectores de la població, s'han dut a terme recerques específiques aprofundides sobre les lectures escolars⁶. Al Regne Unit o a Austràlia, els estudis sobre preferències lectores personals desenvolupats des de finals dels anys noranta fins ara, han fet un gir cap a les implicacions que tenen per a la programació escolar les pràctiques lectores personals dels joves, i s'han centrat sobretot a reflexionar sobre la manera com l'escola pot compensar les diferències existents entre nois i noies⁷.

En aquesta línia, creiem que conèixer amb certa profunditat els ingredients que formen l'univers lector (diferenciant lectura escolar i lectura personal) pot contribuir a donar pautes per augmentar la càrrega intencional de la programació d'obres literàries completes a l'escola. Així, en el primer apartat d'aquest text, s'aprofundirà la dinàmica establerta entre les lectures personals i les escolars i el seu grau de contribució a l'*univers lector* dels joves.

El segon bloc de continguts se centrarà en els efectes que produeix la programació de diferents modalitats de lectura escolar en les pràctiques lectores dels adolescents.

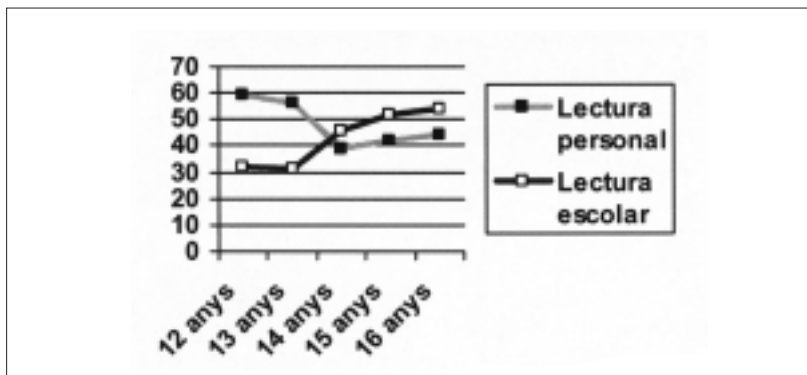
Lectura escolar i lectura personal: contribucions a l'univers lector

Per començar, sense cap més consideració prèvia, les dades mostren que dels tres mil títols llegits en l'esmentada campanya, la meitat són textos programats per l'escola i l'altra meitat, lectures personals. Però entrem a esmicolar una mica més aquesta proporció.

Protagonismes creuats

La proporció de lectures escolars i personals es va modificant amb el pas del temps a les aules. Es produeix un increment de la lectura escolar a mesura que augmenta l'edat (quinze i setze anys), davant la pèrdua de protagonisme de la lectura personal (vegeu el quadre 1).

La baixada progressiva de la lectura personal, que coincideix amb la majoria d'estudis sobre els hàbits lectors dels joves⁸, posa en evidència la importància de dissenyar estratègies diferenciades de programació lectora segons els cursos. Així, l'escola adquireix un paper compensador, amb la qual cosa aconsegueix que els universos lectors no quedin despoblats del tot.

Quadre 1. Proporcions de lectura escolar i personal segons l'edat**Quadre 2.** Percentatge de lectures escolars, valoració i edats

	12 anys	13 anys	14 anys	15 anys	16 anys
Textos escolars ben valorats	39%	47%	32%	24%	16%

D'altra banda, paral·lelament al protagonisme que van adquirint les lectures escolars, es produeix una davallada progressiva de la valoració que fan els joves dels títols que han llegit a l'escola. Si prenem com a referència les valoracions més altes atorgades als textos (els lectors valoraven les lectures entre el 0 i el 6; considerem valoracions altes les que estan entre el 5 i el 6) segons la variable *lectura personal* o *escolar*, es dibuixa el quadre 2.

Per tant, es pot pensar que o bé es produeix una pèrdua d'interès general per la lectura, o bé que aquesta baixada és conseqüència del salt de complexitat dels textos programats entre els dos cicles de l'ESO⁹: sovint, lectures més allunyades dels seus hàbits personals en el segon cicle de l'escolaritat obligatòria, la qual cosa necessita un augment explícit del guiatge de l'escola, perquè ensenyar a llegir no s'acaba a primària.

Mimetisme entre les lectures escolars i les personals?

En aquest apartat, s'hi descriuran els referents literaris que formen part de l'univers lector dels joves (vegeu el quadre 3). S'hi exemplificarà a partir del gènere dels textos.

Quadre 3. 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 de tipus de textos llegits de cada gènere, és a dir, 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 ara *Manolito gafotas*, de Lindo, en el gènere de 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 llegeixen 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 ara *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 catorze anys, *El vigilant en el camp de*

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 que són personals que no pas 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.

En definitiva, conèixer les lectures personals aporta informacions útils per realitzar una programació escolar estratègica: complementant el gènere més llegit socialment a partir del criteri de *qualitat literària*, perquè les modes socials van canviant i no sempre l'asseguren, i/o obrint el ventall tipològic, tant pel que fa a gèneres com a l'origen cronològic dels textos de lectura personal dels joves.

Estratègies diferents per a lectors diferents

Amb l'anàlisi dels perfils lectors¹⁰, s'obtindrà una imatge més propera del lector real, que matisa, també, l'afirmació feta al principi sobre les proporcions de lectura personal i escolar.

Es van distingir quatre perfils de lectors:

- *Grans lectors* (més de deu llibres llegits en un curs). Minoria que representa un 1% del total, situats majoritàriament entre dotze i tretze anys. Proporcionalment, són els que llegeixen més lectura personal. S'hi configuren dues tendències: lectors generalment de quinze i setze 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.
- *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.
- *Lectors moderats* (entre dos i quatre llibres): representen el 32% del total de lectors. Es va equilibrant la proporció entre lectures personals i lectures escolars en cada lector.

- *Petits lectors* (un llibre llegit): és 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 del centre docent. 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 (tipus *Amor en el camp de futbol*, per exemple), 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, a fi de poder triar lliurement en el futur.

Un cop esbossada la incidència de l'escola dins l'univers lector dels joves, passem ara a precisar-ne formes, modalitats i graus. Vegem com l'escola, des de la intencionalitat programàtica, pot enriquir i diversificar l'univers lector o apropar els joves a la lectura.

Eines de l'escola: lectures obligatòries i lectures complementàries

Efectes de la programació de diferents modalitats de lectura

Les dades de l'estudi que presentem mostren, en certa manera, l'enorme fragilitat de la lectura en el cas dels adolescents, en el sentit que qualsevol decisió d'intervenció afecta les pràctiques lectores dels joves. Com s'ha comentat anteriorment, alguns centres de Cerdanyola del Vallès oferien lectures complementàries incloses en un projecte, extern als centres, de promoció dels hàbits lectors. Per tant, es pot observar com afecta aquesta decisió les pràctiques lectores dels joves: programar només lectures obligatòries o decidir de complementar-les amb una oferta de lectura paral·lela té efectes prou diferents i remarcables que aporten pautes per a la intervenció escolar.

En primer lloc, la presència de diferents modalitats de lectura, és a dir, d'espais de lectura diferenciats, produeix efectes pel que fa a la

sensibilització cap a la lectura, perquè, d'una banda, hi ha més joves que prenen la decisió de participar en una campanya social que promou l'hàbit de llegir i perquè, d'altra banda, es produeix un augment dels lectors que llegeixen més quantitat de llibres. Aquest fet queda reflectit en el quadre 4, on s'han classificat els centres escolars de Cerdanyola del Vallès segons les modalitats de lectura escolar proposades (lectures complementàries¹¹; lectures obligatòries comunes i lectures obligatòries d'elecció d'una llista).

Així, segons les dades mostrades en el quadre 4, els centres A, que oferien alhora lectura obligatòria comuna i lectura complementària, i els B, amb presència de lectura obligatòria d'elecció (triada d'una llista per part de l'alumnat) i de lectura complementària, són els instituts on es detecta més participació i alhora és on els estudiants llegeixen més llibres, amb força diferència amb els centres C, que només programen lectura obligatòria comuna, i els D, sense oferta de lectures.

Per tant, la diversificació de les modalitats de lectura (lectures obligatòries comunes i complementàries optatives) es podria considerar un criteri de programació útil per augmentar la presència de llibres a l'aula i, en definitiva, per elevar les possibilitats que els joves llegeixin.

En segon lloc, diferents modalitats de lectura convivint a l'aula afavoreixen l'exposició de l'alumnat a més varietat de textos que tin-

Quadre 4

TIPUS DE CENTRES SEGONS MODALITATS DE LECTURA	PERCENTATGE DE JOVES PARTICIPANTS EN LA CAMPANYA DE LECTURA	INTENSITAT DE LECTURA (PERCENTATGE DE JOVES QUE VAN LLEGIR MÉS DE DOS LLIBRES)
<i>Centres A</i> (lectura obligatòria comuna i complementària optativa)	45,5%	36%
<i>Centres B</i> (lectura obligatòria d'elecció i complementària optativa)	41%	23%
<i>Centres C</i> (lectura obligatòria comuna)	29,5%	13,5%
<i>Centres D</i> (sense oferta de lectures)	23%	28%

drien tendència a concentrar-se a través de les lectures obligatòries comunes o, com hem vist més amunt, dels *best-sellers*, les modes del moment o les sèries més comercials. En el cas que s'analitza, són les lectures complementàries les que diversifiquen els textos. El quadre 5 mostra el percentatge d'obres llegides pels adolescents segons l'època en què van ser escrites i alhora classificades segons el canal d'arribada als joves (tria personal, oferta de lectura escolar obligatòria, oferta de lectura escolar complementària).

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 i 1979). Títols com ara *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.

En tercer lloc, 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 estratè-

Quadre 5. Distribució dels textos llegits segons la variable cronològica i segons el context de lectura

	Abans del segle xx A	Abans del segle 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 complementària	8%	5%	7%	3%	17%	31%	0%	23%	0	6%
A: textos adreçats a un públic adult; J: textos adreçats al públic juvenil.										

gia programàtica d'aproximació als lectors, com mostren les dades del quadre 6, 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).

Les dades del quadre 6 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 quinze i setze anys no valorin malament els llibres llegits a 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 en molts joves per als quals l'escola potser és l'única font que els proporciona textos, i 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.

Quadre 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 escolar obligatòria; LEC: lectura escolar complementària.		

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 paga 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.

Donar sentit a la lectura obligatòria

La preocupació pels baixos índexs lectors abans esmentada i la responsabilitat atribuïda a l'escola, ens ha portat a fer una reflexió del paper de la institució escolar en la lectura juvenil. I, en aquest sentit, un dels debats més vius ha estat centrat en la utilitat d'obligar a llegir.

Són freqüents els discursos contraris a l'obligatorietat de la lectura a l'escola. Les lectures escolars obligatòries comunes sovint són el centre de les crítiques que busquen una causa per al *fracàs* en la tasca de crear hàbits lectors, com reflecteixen les paraules d'Alonso:

Frecuentemente, en la escuela, la lectura libre y abierta acaba dando paso a una lectura obligada y dirigida, atacando de esta forma las raíces de la obra literaria y obstaculizando con ello, de forma irreversible, la creación de hábitos duraderos de lectura. (Alonso, 1994, citat per Caballero, Jiménez i López, 1996, p. 31-32)

Però renunciar a les lectures obligatòries no sembla que sigui el camí més efectiu per a l'escola, perquè ofereixen un espai privilegiat i únic per treballar la literatura amb textos seleccionats com a exemple dels continguts literaris escolars. Sovint, es produeix una incoherència que pot portar a la desorientació dels estudiants: l'obligació de llegir no es complementa amb tasques que reflecteixin el motiu pel qual s'obliga a fer-ho. Potser aquesta és una de les causes per les quals l'alumnat tendeix a no valorar-les positivament. Amb tot, poden ser l'eix de l'actuació escolar, si les presentem com una eina de formació lectora i d'aprenentatge, és a dir, si possibilitem que esdevinguin un instrument escolar i si deixem per a les lectures complementàries el paper de pont entre l'escola i el món adolescent, com a estratègia d'aproximació lectora, sense perdre de vista que, indirectament, amb una selecció adequada, també afegeixen referents literaris que exemplifiquen allò que es tracta a l'aula.

Programar

S'ha començat parlant de la incidència que tenen en l'univers lector dels joves les lectures personals i les escolars, així com del protagonisme creixent que adquireixen aquestes darreres. Aprofundint les diferents possibilitats que ofereixen les lectures escolars, a través de la combinació de lectures obligatòries i complementàries, es dibuixen diferents estratègies de programació que, complementades amb criteris a partir dels continguts curriculars i de les característiques intrínseques de les obres literàries, podrien donar lloc a l'organització de les lectures escolars a partir d'itineraris lectors¹².

Alguns possibles criteris inicials, útils per a la tasca complexa de programar les lectures, que sorgeixen de l'estudi que s'ha mostrat al llarg d'aquest article i sobre els quals caldria aprofundir en futurs treballs, podrien ser: decidir, de manera intencionada, la modalitat o les modalitats de lectura que es programaran; vincular la selecció dels textos amb les diferents modalitats de lectura triades; tenir presents estratègies formatives i combinar-les, amb estratègies per diversificar els referents literaris dels joves, amb unes altres d'aproximació del text al lector; tenir en compte els perfils lectors que hi ha a l'aula; conèixer els hàbits personals de lectura dels joves per programar complementant, reforçant o diversificant, i programar de manera diferenciada segons les pràctiques lectores de cada edat.

Per concloure, però, no voldríem deixar d'esmentar un últim criteri de programació, que pot donar sentit a l'obligació de llegir, com s'ha apuntat anteriorment: vincular la selecció dels textos amb la metodologia de treball que s'emprarà. La decisió sobre el mètode de treball per guiar el progrés dels lectors cap a la competència literària amb textos cada cop més complexos segons el que cada text *ofereix*, és l'últim esglaó per tancar el cercle de la programació de les lectures a l'escola. Tot i que el motiu pel qual se selecciona un text literari és el que ha de conduir cap al mètode de treball com una seqüència lògica, citem alguns exemples de línies metodològiques que poden ser útils per arrodonir la tasca de programar les lectures, estudiant en cada cas la seva pertinença: en primer lloc, els *cercles de lectura*, petits grups heterogenis que permeten aprendre conjuntament a interpretar i a construir coneixement a partir de textos literaris (Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 2003, p. 7) i que poden propiciar la discussió en profunditat de textos a l'aula, tan necessaris en els gèneres *difícils* o escassament llegits com en lectures personals com ara 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 ara la ironia o els

dobles sentits, que sovint allunyen molts joves dels llibres de qualitat. I, encara, un segon exemple, el *treball per projectes* i les *seqüències didàctiques*, que possibiliten activitats de gran volum de treball, com ara l'escriptura de novel·les en grup¹³, una de les vies més directes per entrar en la literatura.

Notes

1. Aquesta preocupació té el seu origen, en part, en la comparació que s'estableix entre el model de lector intel·lectual d'abans de l'arribada de l'escolarització massiva (una elit que llegien molts textos clàssics i que en feien una lectura aprofundida) i el model de lector actual, que ha variat, sobretot, en les maneres d'apropriar-se dels textos o en la manera de llegir (Baudelot, Cartier i Detrez, 1999, p. 18-19).
2. Estudi basat en entrevistes a exalumnes de l'antic BUP d'un centre de secundària, per esbrinar en quina mesura es van convertir en lectors a partir de la seva estada a l'institut. Aquest treball forma part d'una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació. L'autora forma part del seminari GRETEL de la UAB, dirigit per Teresa Colomer.
3. Concepte inspirat a partir de l'ús genèric que en fan Baudelot, Cartier i Detrez (1999).
4. L'objectiu d'aquesta campanya era aconseguir llegir tants llibres com habitants tenia Cerdanyola (53.365). Les dades recollides van formar part del treball de recerca *Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès*, presentat per M. Manresa el setembre de 2004 a la UAB i dirigit per T. Colomer.
5. Començant per l'estudi pioner de F. WHITEHEAD i altres (1971): *Children and their books*. Basingstoke. Macmillan Education. Més recentment: HALL, C.; COLES, M. (1999): *Children's reading choices*. Londres. Routledge.
6. Per exemple, en l'àmbit francès: MANESSE, D.; GRELLET, I. (1994): *La littérature du collège*. Paris. Nathan. En el context de la comunitat francesa de Bèlgica: BAESCH, V. (2002): «Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes». *Caractères*, núm. 7, p. 17-28.
7. En l'àmbit anglès: HALL, C.; COLES, M. (2002): «Gendered readings: learning from children's reading choices». *Journal of research in reading*, núm. 25.1, p. 95-108. En el context australià: MANUEL, J.; ROBINSON, D. (2002). «What are teenagers reading? The findings of a survey of teenagers' reading choices and the implications of these for English teachers' classroom practice». *English in Australia*, núm. 135, p. 69-78.
8. Els estudis més recents coincideixen a destacar la baixada dels índexs lectors en els últims anys de secundària. Per a més informació, podeu consultar: *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*, Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (2005); MARCHAMALO, J. (2004): «El mapa del tesoro», a *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*, 2004. Madrid. SM, o bé: CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2003): *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

9. En un estudi recent de J. Moya (2002), La lectura a l'aula. Un projecte per a l'aprenentatge de la llengua, la introducció a la literatura i l'autoformació, llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació, el professorat assenyalava majoritàriament que, per a primer cicle, se seleccionen obres específicament adreçades al públic juvenil (en un 81%) i, en canvi, per al segon cicle, tot i mantenir els textos juvenils (44%), se n'hi introdueixen uns altres no especialment adreçats al públic juvenil (56%).

10. Sobre els perfils lectors, cal assenyalar que hi ha uns altres estudis que els prenen com a referència, com ara, per exemple, l'estudi PISA, on s'estableixen quatre perfils basats en el temps dedicat a la lectura i en la tipologia d'escrius (revistes, textos breus, textos extensos, etc.).

11. En el cas de Cerdanyola del Vallès, aquestes lectures eren subministrades per un organisme extern al centre (el Projecte ELE, dirigit per F. Rincón). Partien d'uns criteris de selecció determinats que podríem considerar «escolars». Per a més informació sobre aquest projecte, vegeu RINCÓN, F. (2001): «Cerdanyola: diez años de lectura». Praxis, p. 19-25; i RINCÓN, F. (2001): «Cerdanyola, un modelo municipal d'extensió lectora». Perspectiva Escolar, núm. 259, p. 54-60.

12. T. Colomer proposa l'organització de les lectures en itineraris i n'esbossa les característiques a: Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

13. Els projectes de treball són definits per Camps a: «Projectes de treball: entre la teoria i la pràctica», a CAMPS, A. (comp.) (2002): Seqüències didàctiques per aprendre a escriure. Barcelona. Graó. Un exemple d'un projecte de treball inclòs en aquesta mateixa publicació seria T. COLOMER i altres: «L'heroi medieval: un projecte de literatura europea» (p. 71-79), on es proposa als alumnes que escriuin una novel·la de cavalleries. Un altre exemple en aquest sentit és la proposta inclosa a FARRERAS, C.; MANRESA, M. (2003): Montserrat Roig: «Ramona, adéu» (un llibre de revoltes). Departament d'Ensenyament. Seminari El gust per la lectura.

Referències bibliogràfiques

- ALONSO, F. (1994): «El lector no se hace en la infancia». *Vela Mayor*, núm. 1, p. 21-23.
- BAUDELLOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. (1999): *Et pourtant ils lisent...* Paris. Seuil.
- CABALLERO, J.; JIMÉNEZ, G.; LÓPEZ, A. (1996): «El aprendizaje de la lectura». *CLIJ*, núm. 89, p. 30-36.
- CAMPS, A. (comp.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó.
- COLOMER, T. (2004): «¿Quién promociona la lectura?». *CLIJ*, núm. 68, p. 7-18.
- DOT, M. (2004): *Tu ets diferent perquè llegeixes*. Llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya el curs 2003-2004.
- MORENO, V. (2003): «¿Qué hacemos con la lectura?». *CLIJ*, núm. 166, p. 7-13.
- TERWAGNE, S.; VANHULLE, S.; LAFONTAINE, A. (2003): *Les cercles de lecture*. Brussel·les. De Boeck.
- VERNETTA, X. (2000): «Què llegeixen els joves». *Faristol*, núm. 38, p. 12-19.

*Referències de
l'autora**Mireia Manresa Potrony*

És professora de llengua i literatura catalanes a secundària i professora associada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. Edifici G. 08193 Bellaterra. Tel.: 935 811 878.

A/e: *mireia.manresa@uab.cat*

Membre del grup GRETEL (Grup de Recerca en Literatura Infantil i Educació Literària) de la UAB, dirigit per Teresa Colomer.

Línia de recerca: hàbits lectors i didàctica de la lectura.
