

Referències
bibliogràfiques

el senyor x	Paraula inintel·ligible.
xx	Enunciat inintel·ligible.
xxx	Fragment inintel·ligible.
Marta	Ús de majúscules només per a la primera lletra dels noms propis.
/.../	Fragment no transcrit.

- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar l'escriptura*. Barcelona. Graó.
- ERICKSON, F. (1990): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», a *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona. Paidós, vol. II, p. 195-303.
- GARCIA-DEBANC, C. (1985): «Évaluer des écrits: des outils et des procédures pour nos classes». *Repères*, núm. 66, p. 1-3.
- (1989): «Quand dire, ce n'est pas nécessairement faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits». *Repères*, núm. 79, p. 63-75.
- KAGAN, D. (1992): «Implications of Research on Teacher Beliefs». *Educational Psychologist*, núm 27, p. 65-90.
- TURCO, G. (1989): «Décrire les pratiques d'évaluation des maîtres». *Repères*, núm. 79, p. 3-5.

Referències
de l'autora

Marta Rovira Llobet

Professora d'educació primària, llicenciada en Filologia Catalana i doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. Membre del Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic. Universitat de Barcelona.

mrovira6@xtec.cat

Línies de recerca: investigació dins de l'aula, correcció del text escrit en català, creences i actuacions del professorat.

El consens educatiu de les lectures a l'ESO

Teresa Colomer
Grup GRETEL
Universitat Autònoma
de Barcelona

L'article planteja la necessitat d'avançar cap a un consens sobre la lectura prescriptiva a l'etapa de la secundària obligatòria. En les darreres dècades, la funció escolar de les lectures s'ha anat inclinant cap al foment d'hàbits lectors. Això ha contribuït a difuminar les pràctiques anteriors pel que fa al tipus de corpus, als criteris de selecció de les obres, a les activitats a les aules, a la percepció sobre la jerarquia entre les funcions que ha de complir la prescripció, etc. L'article exposa la consulta portada a terme per l'equip GRETEL de la UAB entre sectors del professorat més actiu en la reforma educativa duta a terme al nostre país. A partir de més de cent respostes a un qüestionari, seguides de debats en grup, es recullen els dubtes i les contradiccions existents actualment sobre aquesta qüestió.

Paraules clau: lectura a l'etapa de secundària, hàbits de lectura, lectures adolescents, lectura prescriptiva, plans escolars de lectura, pensament del professorat.

Educational consensus in secondary reading

This article looks at the need to move towards a consensus on prescriptive reading at secondary education. In recent decades, reading in school has moved towards fostering reading habits. This has helped blur former practices in terms of the kinds of texts used, the criteria used to select works, the classroom activities carried out, the perception of the hierarchy between the functions of prescription, etc. This article sets out the consultation carried out by the Gretel team from the UAB amongst the most active professional sectors in educational reform in our country. Based on the more than a hundred replies to the questionnaire, followed by group debates, this article gathers together the doubts and contradictions that currently exist on this question.

Keywords: reading in secondary education, reading habits, teenage reading matter, prescriptive reading, school reading plans, teachers' thoughts.

L'evolució
del consens
educatiu sobre
la lectura
literària¹

Els consensos educatius permeten crear rutines que afavoreixen l'organització concreta de la tasca educativa. Fa algunes dècades, les escoles de renovació pedagògica del nostre país presentaven una sèrie de principis d'actuació que els nous mestres incorporaven amb naturalitat en el seu quefer professional. Però sembla que molts d'aquests acords s'han anat diluint i caldria tornar a pensar moltes d'aquestes qüestions en un moment especialment crucial per enfocar el futur cultural de la nostra societat. Recordem-ne alguns exemples pel que fa a la selecció de les lectures escolars:

- La idea que calia establir explícitament determinades gradacions entre les lectures, tant en relació amb la capacitat dels lectors com amb els objectius específics d'ensenyament. Un cas seria el de l'elecció de la *llengua dels textos* segons el nivell de domini dels alumnes respecte a les llengües oficials, un aspecte que es pot suposar que va ser ben recollit en els projectes lingüístics dels centres, implantats uns quants anys més tard. Ara bé, la complexitat actual de la convivència de llengües a l'escola, així com l'objectiu d'ampliar les competències a una tercera llengua, exigeix ara, naturalment, refer aquests itineraris.
- La idea que calia atendre el nivell d'elaboració lingüística de les obres, amb la plena consciència que l'escola és precisament l'única instància, en contrast amb la família o la biblioteca pública, que té la missió d'ensenyar a llegir textos inicialment complexos per als infants. Això suposava, per exemple, respectar escrupolosament la lectura en la *llengua original* de les obres, si eren d'autors catalans o castellans, per poder gaudir del llenguatge en què havien estat creades. Aquest és un aspecte que, sorprenentment, ha passat a considerar-se secundari a l'escola davant la urgència de crear hàbits de lectura, tot i que no sembla pas que hagin de ser objectius contradictoris, atesa la immensa disponibilitat de textos que hi ha en totes les llengües.
- La idea que calia atendre la familiarització amb els clàssics a través de la forma més favorable d'acostar-los als infants. Per exemple, amb l'elecció d'obres d'aquest tipus en activitats de lectura en veu alta, narració oral per capítols a l'aula o dramatització. *Oralitat literària i accés als clàssics* són dos aspectes que també han anat reculant amb el temps, tot i que ho han fet de manera diferent segons els nivells de l'escolaritat.
- La idea que una part de la lectura literària se situava en un espai autònom a la *biblioteca escolar* i una part pertanyia a l'espai de la *lectura guiada*, de forma que, per al treball a classe, calia escollir textos que els alumnes no haguessin pogut llegir sols sense dificultat. Un criteri que no hagués permès, per exemple, proposar els llibres de Harry Potter o de Manolito Gafotas com a lectura compartida, tal com ha estat freqüent en els darrers anys; mentre que, alhora, l'ús de la biblioteca retrocedia a causa del pas del primer cicle d'ESO a secundària, una etapa sense tradició de lectura silenciosa a les aules (tot i que, actualment, aquesta activitat sembla que comenci a fer-s'hi un lloc a partir de les noves directrius del Ministeri d'Educació i Ciència).

- També existien uns altres criteris, potser més discutibles avui en dia, com ara un rebuig frontal de les *adaptacions infantils i juvenils* de les obres en favor de la idea, citada abans, de respecte cultural i lingüístic cap als textos.

A mesura que l'evolució social i educativa posava en crisi el consens sobre les funcions acadèmiques de la literatura, aquesta s'ha anat diluint al currículum i a les aules. No l'ha salvada el fet que, a partir dels anys seixanta, es qüestionessin els continguts conceptuals anteriors, tot desplaçant-ne l'ensenyament cap a l'adquisició de competències, o bé el pas posterior a entendre-la com un tipus de discurs més, amb funcions comunicatives específiques. Les competències literàries tendeixen a ser poc mesurables i difícils de programar respecte a l'ús dels textos expositius, i això ha contribuït a crear la sensació que es perd el temps en un pou sense fons i que val més veure el progrés en aspectes ben clars, com ara l'ortogràfic, el de velocitat de lectura o el d'hàbits de lectura (mesurat sempre en nombre de llibres llegits). També, probablement, un altre factor que ha contribuït a mantenir la literatura de manera massa precària ha estat el fet d'insistir en continguts –com ara el de coneixements concrets sobre la història cultural– que no han trobat reformulacions clares per a les noves situacions educatives.

Així, dels rics debats teòrics de la segona meitat del segle xx que van anar posant en qüestió les funcions de la literatura i el seu ensenyament, en pot quedar la sensació que l'escola va llençar el nen amb l'aigua. La recerca sobre el pensament dels mestres en aquest punt coincideix amb l'experiència que ens diu que els docents, l'Administració educativa i també els pares i les mares poden admetre sense discussió els discursos de defensa de la cultura humanista, o que fins i tot els celebren amb complaença, com a «bells discursos» sobre el que «hauria de ser», però que, un cop ben aplaudits, els deixen immediatament de banda en l'organització pràctica dels plantejaments, les programacions i les tasques diàries dels ensenyaments. L'opinió real i més estesa continua basada en una desconfiança total cap a la literatura en relació amb uns altres aspectes educatius que es perceben com a més efectius i necessaris per a la vida dels ciutadans. La divisió entre la defensa nostàlgica d'un món que mor en mans dels bàrbaros i el desbordament davant dels canvis educatius es perpetua, així, amb pocs punts de contacte, i no només ho fa entre dos tipus de discursos, sinó fins i tot entre el discurs i la pràctica de les mateixes persones.

GRETEL, el Grup de Recerca de Literatura Infantil i Educació Literària de la UAB², va posar en marxa una consulta per explorar quin era el grau d'acord sobre les funcions, el corpus i les activitats respecte de

les lectures proposades per l'escola a la secundària obligatòria durant els anys 2003-2006³.

Alguns estudis sobre aquestes qüestions en la pràctica acadèmica resultaven alarmants. El recent de Romero (2007), per exemple, afirma que, per al 75% dels docents (de primària i secundària conjuntament), la font principal de selecció dels llibres és el catàleg editorial i que la meitat fa cas del delegat comercial; només un 36% diu que cal desplegar activitats de treball al voltant de la lectura, però, en contradicció amb aquesta afirmació, la gran majoria en fa activitats i aquestes s'adrecen principalment als aspectes avaluatius (sobretot a secundària); d'altra banda, hi ha molt poc acord sobre quina mena de tasques cal fer, ja que cap de les activitats més comunes arriba a produir-se més enllà d'un 60% dels centres. Com afirma l'autor:

Se trata de un dato [...] que nos indica la ausencia de un estándar asentado sobre qué iniciativas realizar en los centros para la promoción de la lectura. (Romero, 2007, p. 92)

Potser val la pena assenyalar que les comparacions d'aquest mateix estudi entre dades de tot l'Estat i les del professorat de literatura catalana mostren una situació més positiva pel que fa a aquest darrer. Així, els docents de llengua i literatura catalanes són més lectors, tenen més activitat pròpia en pràctiques relacionades amb la lectura (com ara anar a llibreries, etc.), es manifesten pedagògicament més actius (per exemple, amb més lectura a les aules, més col·laboració amb les biblioteques públiques, etc.) o tenen alguns criteris de selecció més sofisticats que la resta, com ara la cura de l'edició o la llengua original del text.

La tasca de GRETEL partia d'algun treball més antic de consulta específicament escolar i adreçada al professorat, com era l'informe d'inspecció del 1997⁴, i durant el procés van aparèixer els resultats d'algunes altres consultes: unes de tipus més quantitatiu i limitat al professorat de secundària, com ara l'enquesta del grup de l'ICE de la UAB (Moya, 2005), o la del grup Lazarillo de Cantàbria (Tejerina, 2004), que va coordinar, conjuntament amb GRETEL, aspectes metodològics en l'inici de tots dos estudis; unes altres sobre el professorat de les dues etapes, com ara el de Marchesi i Miret (2006), que recull l'ús que fan de la biblioteca, o el de Romero (2007), i uns altres de consulta més qualitativa, com ara la vintena d'entrevistes fetes per a l'elaboració de l'informe sobre l'ensenyament de la literatura encarregat pel Col·legi de Doctors i Llicenciats l'any 2007 (Aulet i Martí, 2007). En la mateixa línia d'avançar en el coneixement i la creació de nous acords sobre la situació de la lectura literària a l'escola, doncs, exposarem aquí alguns dels resultats obtinguts en el treball realitzat.

Resultats de la consulta a professorat universitari, de formació permanent i de l'etapa de secundària sobre les lectures a l'ESO

La consulta portada a terme es va fer a partir d'un qüestionari ampli que buscava propiciar la discussió a partir de la introducció de matisos que allunyessin de les tries dicotòmiques⁵. El qüestionari demanava respostes concretes, però s'oferia com un instrument de reflexió sobre la qüestió, atès que es completava amb sessions posteriors d'intercanvi i debat entre determinats grups de persones que l'havien contestat. Tots els professionals consultats treballaven a la secundària o bé hi tenien un contacte molt estret des de la universitat i les instàncies de formació permanent del professorat. Es van triar professionals implicats en la innovació docent, a partir de les seves activitats de tutories dels alumnes del CAP, cursos de formació, direcció de centres de recursos a Catalunya o de centres de professors a l'Estat espanyol, publicacions, etc., i, probablement per això, configuren un col·lectiu força homogeni. Aquest era un tret atractiu: ja que la majoria havia compartit els criteris escolars abans esmentats, la consulta oferia l'interès de mostrar l'evolució seguida pels col·lectius més actius en la innovació didàctica. En haver escollit diferents sectors professionals –algun de no tan pressuposadament proper a la tradició d'innovació pedagògica escolar, com ara el professorat de departaments universitaris de filologies–, se n'havia previst un buidatge sectorial per tal de recollir-ne les possibles diferències. Però, finalment, no va semblar que els matisos observats justificuessin aquesta separació. Així, doncs, es va decidir contemplar les dades com un sol conjunt de resultats a partir del centenar de respostes recollides⁶.

Sobre l'existència de lectures obligatòries

Algunes enquestes d'àmbit estatal mostren que al voltant de les tres quartes parts del professorat programa lectures obligatòries per a tots els alumnes i que els títols de la llista es determinen abans de començar el curs, la qual cosa indica que no hi ha negociació amb els alumnes o adequació al grup concret. Una tercera part d'aquests docents (és a dir, un 25% del total del professorat) manifesta que els estudiants poden triar una part de les obres. La quarta part restant, al voltant del 25% del professorat, deixa lliure la tria, tot indicant-ne com a màxim un nombre fix.

El professorat aquí consultat s'arreglera a favor de l'obligació d'una manera encara més accentuada, però amb modulacions. Podríem dir que l'opinió escolar representada és la proposta de conjuminar els dos tipus de lectura, obligatòria i lliure, amb fórmules mixtes, tot i que queda ben clara la inclinació majoritària cap a la idea de donar uns títols obligatoris per a tots els alumnes. Malgrat la pressió de les darreres dè-

caades en benefici de l'animació lectora, doncs, l'opinió d'aquests sectors a favor de deixar la lectura absolutament lliure i a salvaguarda de la intervenció docent és molt minoritària, lluny de la quarta part assenyalada en les consultes generals. La idea de fons que emergeix és que cal mobilitzar uns títols comuns, tot manifestant, en algun cas, que si l'escola no fa aquesta tasca, ja la fa el mercat. Els arguments principals que sostenen aquesta idea són, d'una banda, la necessitat que els alumnes comparteixin referents amb la comunitat social i, de l'altra, arguments de tipus pràctic, com ara el fet que manejar uns títols obligatoris permet treballar les obres col·lectivament a l'aula i facilita la tasca del professorat, especialment pel que respecta a l'avaluació de l'alumnat.

Aquesta obligatorietat s'intenta fer més flexible a través de dos procediments: o bé ampliant les llistes tancades de títols obligatoris, o bé afegint-n'hi uns altres de complementaris d'entre els quals els alumnes puguin triar una part de les seves lectures. Aquestes lectures –obligatòries però amb un grau variable d'opció– tindrien l'avantatge d'oferir un ventall amb més possibilitats d'adequar-se als diferents tipus d'alumnes. Les lectures podrien deixar-se com un simple bagatge que contribuís indirectament a unificar referents, o bé es podrien proposar activitats diversificades que oferissin un plus d'ajuda per amotllar-se al context.

Alhora, també tendeix a pensar-se que és millor incloure una certa negociació dels títols amb els alumnes. Per això hi ha respostes que parteixen només de la llista tancada (tot i que sense el nivell «més dur» d'uns títols únics per a tothom), però tot remarcant que aquesta llista pot variar amb una consulta prèvia als alumnes. I, a l'inrevés, també hi ha qui prefereix partir de la lectura lliure, però insistint, llavors, que la tria es faci a partir de l'assessorament del professorat.

Malgrat que és una posició minoritària, tal com s'acaba d'assenyalar, hi ha qui es col·loca un pas més enllà a favor de tenir en compte l'alumnat i deixar que els estudiants llegeixin el que vulguin. S'argumenta, llavors, que així s'evita el rebuig vers el text, se'ls forma en una lectura autònoma i es promouen millor les activitats de comentari i d'intercanvi. La preocupació perquè l'obligatorietat de les lectures no desvirtui el seu sentit motivador també és molt sentida pels qui s'inclinen pels títols clarament prescrits, ja que s'apressen a insistir en el fet que això implica treballar les lectures i no només imposar-les, fer-ho amb activitats ben pensades i no només de control, o bé aprofitar per lligar-les a activitats amb un cert sentit d'excepcionalitat (visites d'autors, visionament de pel·lícules, sortides al teatre, etc.).

Les posicions no difereixen quan s'opina sobre un dels dos cicles d'ESO o l'altre. Si ho fan en alguna mesura, curiosament ho fan en sen-

tit invers: els uns s'inclinen per una llibertat més gran al primer cicle i una obligatorietat més gran al segon, amb la idea que cal introduir obres més canòniques que tan aviat permetin descobrir els mecanismes de reconeixement social i institucional com basar-hi els aprenentatges literaris més exigents del segon cicle. Els altres, en canvi, proposen més autonomia a segon cicle, ja que pensen que els lectors han d'anar progressant en la consolidació de la seva pròpia via de lectura.

És així, doncs, que la forta pressió de les darreres dècades en favor de les activitats d'animació i la proliferació de la citació de Pennac que «el verb *llegir* no admet l'imperatiu» no han guanyat l'aquiescència de sectors qualitativament importants del professorat. O bé es pot pensar que s'ha produït un nou moviment de retorn cap a l'obligatorietat que intenta integrar les crítiques anteriors en la consecució d'un nou equilibri, encara poc definit.

Sobre el nombre de lectures

Hi ha un acord molt generalitzat que el nombre de lectures és d'una per trimestre (la mitjana a l'Estat espanyol és de 3,1 per curs), tot i que les variades funcions que absorbeixen les lectures al segon cicle fa que es comencin a considerar escasses per a aquests cursos. Però es recorda que les lectures obligatòries es multipliquen per dos en fer-les a l'àrea de català i de castellà, i que, per tant, no se'n poden prescriure més de tres o quatre per curs, ja que això es tradueix a sis o vuit llibres obligatoris, cosa que se'n considera el màxim possible.

Naturalment, el nombre varia segons el punt escollit en la línia d'apostar per les solucions mixtes de l'apartat anterior. No és el mateix si les lectures són de treball que si són lliures o semillliures. Com més es vulgui incentivar l'hàbit de lectura, més elevat pot ser el nombre de lectures i menors els requeriments d'esforç i treball. Les variables també sorgeixen de la consideració del context educatiu, així com de la complexitat o, fins i tot, de la llargada de les obres.

Sobre el tipus de lectures i els criteris generals de selecció

El tipus de corpus de les lectures: novel·les juvenils actuals, clàssics juvenils, obres canòniques històriques, coetànies i antologies

Si a primària, segons els estudis estatals, les tres quartes parts de les lectures pertanyen a la literatura infantil, a secundària la novel·la

juvenil actual baixa a una mica menys de la meitat de les lectures prescrites i s'igualava més o menys a la lectura de clàssics i d'autors contemporanis. Els clàssics juvenils suposen una opció minoritària que no arriba al 15% de les obres assenyalades.

En la nostra consulta, la resposta respecte del primer cicle mostra que hi ha un acord força generalitzat sobre l'adequació de les novel·les juvenils i també de les novel·les juvenils clàssiques per a l'alumnat destinatari. Secundàriament, també s'assenyala la conveniència de la lectura d'antologies i d'autors coetanis. La variació apareix aquí entre les obres treballades a classe –ja que llavors s'hi defensa la introducció d'algun clàssic més històric– i les que compleixen una funció de lectura lliure, cas en què es veu poc important establir el tipus de corpus o fer-ne llistes gaire homogènies.

A segon cicle triomfa la idea de la canonicitat, o bé d'autors coetanis o bé d'obres històriques. Tot i així, s'és reaci a abandonar el corpus de la novel·la juvenil, i encara més la novel·la juvenil clàssica, que es manté tan ben valorada com en les respostes respecte del primer cicle. L'entusiasme expressat per la novel·la juvenil clàssica –unes obres juvenils o populars que tenen la pàtina del temps, de la fama i del bon record dels lectors adults– és una actitud molt estesa quan s'interroga el professorat o fins i tot d'altres col·lectius relacionats amb la lectura. Ara bé, en les discussions posteriors a la resposta del qüestionari, va quedar clar que, en la pràctica, són ben escasses les obres d'aquest tipus llegides de manera guiada als centres de secundària, a banda d'alguns títols força presents, com ara *L'illa del tresor*, un fet corroborat per unes altres recerques empíriques a les aules⁹.

De totes maneres, la idea més generalitzada en relació amb el segon cicle és que si els programes oficials inclouen coneixements sobre la història de la literatura, bé cal posar algunes lectures lligades a aquesta funció, per tal que els continguts impartits no es divorcin de les lectures. Ara bé, l'angúnia dels entrevistats per no fer un salt excessiu entre la lectura d'un cicle a l'altre es fa present de seguida quan s'assenyala que no cal que les lectures siguin les més emblemàtiques –s'insisteix llavors que, d'aquestes, se'n poden llegir fragments a classe–, sinó que poden ser obres d'autors canònics, però triades entre les més assequibles per als alumnes. És per això que aquí prenen més sentit les antologies de textos, que són majoritàriament al·ludides com a lectura que permet salvar les possibles contradiccions.

Una segona idea molt comuna és que cal mantenir, de totes totes, la feina de consolidació d'hàbits lectors al llarg dels dos cicles. Per això no s'abandona el corpus juvenil, i les respostes sobre les preferències d'un tipus de corpus o un altre acaben superposant-se en totes les en-

trades de resposta múltiple del qüestionari. Així, explicitar els criteris per al segon cicle posa immediatament en evidència que és el terreny amb més dubtes per part del professorat, ja que és on les exigències escolars entren més en conflicte amb les dificultats de lectura de l'alumnat. Les solucions de compromís, llavors, també passen per adoptar llistes molt variades en el tipus, la dificultat, el gènere literari, etc., com també segons el context educatiu, per tal d'arribar a uns mateixos objectius.

Els dubtes i les vacil·lacions en aquesta gradació es varen explicitar especialment en la discussió feta amb els professors de secundària que exerceixen de tutors del CAP. Les diferències entre les concepcions explícites i la tria en la pràctica resultaren bastant evidents. En molts casos, el professorat afirmà que els seus centres, o ells mateixos, triaven les obres de manera tradicional, en el sentit de donar preferència a les obres canòniques, o bé que es feia a partir de criteris prou aleatoris, com ara l'elecció segons la disponibilitat de visita de l'autor, el fet de disposar de guies preparades o el fet que el tema de les obres facilités un treball sobre valors ètics que, sovint, remet a les hores de tutoria. Les tensions entre concepcions i pràctiques s'evidencià també en l'expressió d'un desig general de tria més canònica i de gèneres poc habituals a la tria, com en el cas dels llibres de poesia, un desig que es percebia limitat per l'escassa competència i els gustos dels alumnes.

És així, doncs, que tenir uns criteris clars i compartits sobre el tipus de corpus escolar és una tasca pendent a les nostres escoles i un punt d'inseguretat per al professorat, que es mou en una incomoditat evident entre el que es pensa i el que es fa.

Els criteris de selecció: llengua original / traduccions; adaptacions d'obres clàssiques / textos en la forma original; obres de la literatura pròpia / obres de la literatura universal; properes a l'alumnat / les que li poden agradar amb ajuda

En les consultes generals a l'Estat espanyol, fent una referència especial a la de Romero (2007), els criteris de selecció del professorat donen prioritat al «valor literari» en més d'un 80%. Es tracta d'un criteri força nebulós, perquè més de la meitat dels docents afirmen a continuació que la llengua original de l'autor o el seu prestigi no importa. També es tria amb criteris operatius (que el llibre indiqui l'edat o els valors transversals, que n'hi hagi un resum, etc.), fins al punt que fa sospitar que molts d'aquests criteris serveixen sobretot per poder seleccionar sense haver de llegir els llibres, tot i que és cert que aquest tipus de criteris són més presents en les respostes de l'etapa primària. Finalment, també la primària té més en compte aspectes sobre l'atracció i la facilitat de lec-

tura per a l'alumnat (que sigui il·lustrat, de lletra gran, no gaire llarg, etc.), mentre que la secundària es manifesta més preocupada perquè les obres s'acostin «a la realitat dels alumnes», una expressió gairebé tan nebulosa com la de la qualitat i que deixa entreveure una certa perplexitat dels docents per saber qui tenen al davant, ja que sembla que s'acullin a l'esperança que els llibres caiguin de la banda dels nois i facin sols la seva feina. Ara bé, el punt en què estan d'acord els docents de les dues etapes és que el vocabulari ha de ser fàcil d'entendre. Una dada ben curiosa, ja que en totes les enquestes el professorat es mostra d'acord amb el fet que la lectura ha de servir per ampliar el lèxic, de manera que l'adquisició de vocabulari passa a ser un objectiu i un requisit alhora.

Els indicis sobre els criteris per triar les obres inclosos a la consulta de GRETEL s'entenen, de fet, com una perllongació del debat de l'apartat anterior. Cal dir que aquesta ha estat una resposta molt complicada, plena de contradiccions i matisos, cosa que aferma la idea que realment no hi ha criteris generalitzats sobre aquests aspectes, a diferència del que havia passat fa uns quants anys en aquests sectors didàcticament més actius.

D'entrada, no es mostren diferències clares en els criteris concrets de tria per als dos cicles. Com a molt, sembla que existeixi una certa tendència a establir una gradació que va en el sentit següent: des de traduccions fins a obres originals, des d'adaptacions fins a versions íntegres i des d'obres més properes fins als interessos adolescents per textos més llunyans.

El criteri de proximitat es considera més lligat a la lectura lliure i pròpia d'altres espais més informals, com pot ser el de la biblioteca. En canvi, en els títols obligatoris o més induïts, el principi seria més aviat el d'obres que els alumnes «no poden llegir sols, però sí amb l'ajuda que proporciona el treball col·lectiu».

El criteri de llengua original no sembla important si la traducció és bona. Es manifesta, doncs, una tendència a no fer distincions entre literatura nacional i universal. Tot i així, sembla un criteri encara poc debatut, ja que els enquestats comenten, d'una banda, la necessitat de basar-se en obres originals a segon cicle (en la mesura en què augmenten les obres «històriques»), però seguidament defensen les traduccions, amb l'argument que els nois i les noies han de tenir accés a grans obres universals que no disposen d'un lloc específic als programes escolars o, també, perquè cal tractar el fenomen de la traducció en l'accés social a la literatura com un tema educatiu de reflexió.

Les adaptacions es veuen amb una mica més de reticència, ja que s'accepta l'adaptació al nivell lingüístic (tot assenyalant la bondat de deixar fragments de llengua original per al treball d'aula), però les

adaptacions d'altres nivells del text només s'admeten per a obres clàssiques que siguin clarament inaccessibles per als nois i noies.

Finalment, la combinació de tots aquests criteris es relaciona amb el corpus específic d'obres de formes bastant variades. Curiosament, algú assenyala, per exemple, que l'obra original hauria de donar preferència a les novel·les juvenils, mentre que els clàssics nacionals i universals podrien utilitzar-se a partir de bones versions i traduccions, respectivament.

En els grups de discussió, hi van sorgir també criteris concrets no contemplats en els plantejaments fets al qüestionari. Per exemple, la idea que les obres han de tenir una certa extensió (per permetre la feina i justificar la despesa), que és convenient que permetin enllaçar amb altres tipus de coneixements no específicament literaris o que han de preparar els estudiants per a les lectures més difícils que trobaran al batxillerat, si hi accedeixen.

Quan es pregunta al professorat sobre els títols, si es deixen de banda un parell d'obres clàssiques que es fan llegir com a contingut «històric», no hi ha un ventall lògicament ampli, però de trets determinats, que contribueixi a crear uns referents cohesionats i un horitzó d'expectatives dels alumnes, tal com sí que passa en alguns països on ja es dona per descomptat que hi ha uns títols (o uns trets comuns a una sèrie de títols) que acostumen a llegir-se en nivells educatius concrets. De tot plegat, se'n desprèn que si les lectures coincideixen en els centres i es mantenen durant els anys, és per les inèrcies escolars, més que no pas per un acord sobre la bondat d'uns textos concrets.

Sobre la procedència de la prescripció

Hi ha un acord molt clar sobre el fet que l'Administració no ha de prescriure, sinó, en tot cas, donar directrius derivades dels objectius de les assignatures. Es defensa pràcticament sense fissures que són els centres i el professorat qui han de seleccionar i confeccionar les llistes específiques d'obres en funció del seu context particular. Una opinió encara més contundent per la mala experiència viscuda durant el curs 2001-2002 i, ja més suavitzada, durant el 2002-2003, en què l'Administració catalana va pretendre regular les lectures amb llistes concretes de títols d'autors actuals, la qual cosa va arribar fins i tot al debat parlamentari.

Per contra, hi ha un gran acord sobre la conveniència que l'Administració orienti i faciliti les activitats al voltant de les lectures: formar el professorat, nodrir les biblioteques de centre, oferir bases de dades que facilitin la tria i el material didàctic per explotar-lo, dotar de biblio-

tecaris escolars, etc. En aquest sentit, es veu de bon uil que es recullin i es publiquin periòdicament els títols llegits als centres a manera d'estadística i font d'inspiració, tot i que en algun cas s'alerta que aquests índexs poden ser distorsionats per la pressió editorial als centres o les ofertes de la mateixa Administració amb propostes com ara la visita d'un autor si es llegeixen els seus llibres, de tal forma que els resultats de les llistes actuarien finalment com un peix que es mossega la cua.

Sobre la funció de les lectures

Per tal de constituir les jerarquies que s'estableixen entre les diverses funcions educatives de les lectures, el qüestionari ofería dos tipus d'interrogació. En la primera, es demanava d'ordenar les funcions següents per ordre d'importància:

- Assegurar una mínima experiència de lectura literària a alumnes que potser no llegirien en cap altre context.
- Fer dels llibres referents socials compartits sobre els quals se'n pot parlar i sentir parlar.
- Oferir l'experiència d'una lectura d'alt nivell a través de la lectura d'obres clàssiques de la literatura pròpia o universal.
- Oferir les lectures a partir de les quals s'ensenyaran els mecanismes de funcionament literari.
- Ajudar a descobrir que els llibres tracten temes propers i interessants per als alumnes.
- Ajudar a descobrir que els llibres connecten amb l'actualitat de l'entorn (temes d'actualitat, pel·lícules, etc.).
- Altres

I, en la segona, es demanava d'assenyalar l'acord amb alguna de les frases següents:

- a) No pot ser que algú acabi l'escolaritat obligatòria sense haver llegit cap obra sencera de la història de la literatura pròpia.
- b) No pot ser que algú acabi l'escolaritat obligatòria sense haver llegit algunes de les obres de la literatura universal.
- c) Els nois i les noies haurien de llegir els grans clàssics juvenils. Són obres que han demostrat la seva eficàcia a formar lectors durant generacions.
- d) Els nois i les noies d'avui en dia disposen d'obres molt més adequades als

seus gustos i al món actual. És a partir d'aquestes lectures que es poden formar lectors.

- e) Una cosa són les lectures i una altra la programació de l'ensenyament literari. Cal que el tast de lectures obligatòries es pensi a banda del programa.
- f) La funció de les lectures a l'ESO és formar hàbits de lectura. Cal triar els títols que els poden enganxar més. La resta ja vindrà després.
- g) Si, a segon cicle, els alumnes fan història de la literatura, el normal és que llegeixin algunes de les obres de què se'ls parla.
- h) Altres.

Els resultats mostren que la funció més sentida de les lectures a secundària és clarament la formació dels hàbits lectors. «Ajudar a descobrir que els llibres tracten temes propers i interessants per als alumnes» i «assegurar una mínima experiència de lectura literària a alumnes que potser no llegirien en cap altre context» són les respostes prioritzades i, encara en aquesta línia, s'hi afegeixen espontàniament formulacions com ara «divertir», «fomentar el plaer lector», etc.

De forma secundària, s'agrupen les respostes que indiquen que les lectures han de servir per «fer dels llibres referents socials compartits» i «ajudar a descobrir que els llibres connecten amb l'actualitat de l'entorn (temes d'actualitat, pel·lícules, etc.)», funcions que reforcen, de fet, la tria anterior, tot incorporant un entorn més socialitzat de lectura.

Una tercera opció, al mateix nivell que les del paràgraf anterior, prioritza la funció d'«oferir les lectures a partir de les quals s'ensenyaran els mecanismes del funcionament literari», posició que vol fer èmfasi en la integració de les obres en els programes escolars i que potser enllaçaria, així, amb la funció menys escollida del qüestionari, que és la d'«oferir l'experiència d'una lectura d'alt nivell a través de la lectura d'obres clàssiques de la literatura pròpia i universal». El fet que aquesta funció més clarament «escolar» ocupi el darrer lloc d'acord contrasta amb la consciència manifestada sobre el paper institucional de la lectura quan els enquestats al·ludien amb molta freqüència a la tria històrica i a la programació acadèmica. Sembla, doncs, que una concepció de l'escola que admet obertament la seva funció de guia reula quan s'enfronta a la idea explícita que això passa per un grau de sistematització i exigència en el moment que els entrevistats topen amb expressions de l'estil «alt nivell» o «ensenyar mecanismes».

La superposició indiscriminada de funcions de la literatura que presenta l'escola en aquests moments emergeix, doncs, quan es pregunta sobre la jerarquització de les funcions a través d'afirmacions quotidianes sobre les lectures. Ja que el qüestionari permet no establir una

gradació en la tria, molts consultats es manifesten d'acord amb quasi totes les frases i, quan es recompten totes les respostes, el vol i dol escolar es trasllueix fins i tot en un cert avantatge de les actituds més lligades a l'experiència d'alta cultura.

Sobre els títols concrets

Quan es demana que se suggereixin espontàniament títols concrets d'obres, el predomini de novel·la juvenil a primer cicle és abrumador, de manera que només s'apunten alguns títols escadussers de novel·la juvenil clàssica. El predomini de novel·la juvenil continua a segon cicle, però el corpus s'obre a autors coetanis, novel·la juvenil clàssica i algunes obres històriques, tot i que només se'n citen un parell d'abans del segle xx i hi ha també una sola citació d'antologia.

Les enquestes realitzades en aquest camp confirmen la prescripció majoritària de literatura infantil i juvenil a l'escola. Però, a més, mostren que les lectures es concentren en unes escasses desenes d'autors. Així, per exemple, si ens fixem en la de Romero (2007), la més recent, més de la meitat dels docents escullen obres juvenils escrites per només una trentena d'autors. La concentració que això suposa és evident si pensem en els prop de 12.000 títols l'any d'aquest tipus de literatura que es publiquen, més de la meitat com a novetat. Ara bé, si recordem que el professorat manifesta poca consulta de canals especialitzats, com ara revistes i llibreries, i molta, en canvi, de fons editorials, cal reflexionar seriosament sobre qui decideix les lectures que seran referents compartits de les noves generacions.

La hipòtesi inicial en la nostra consulta era pensar que els títols concrets que aportessin els professors confirmarien els criteris expressats en els apartats anteriors. Però les discrepàncies observades són molt abundants, la qual cosa indica que, malgrat les opinions manifestades en favor d'equilibris i d'iniciacions a la cultura legitimada, com més s'acosta la tria a pràctiques concretes, més s'accentua la selecció d'obres properes als alumnes i la idea que la seva funció és realment la de formació d'hàbits lectors.

El treball a l'aula segons els comentaris del professorat de secundària

El professorat de secundària evoca una àmplia gamma d'actuacions sobre les lectures, especialment quan introdueix a la discussió el

seu coneixement dels centres educatius. Pel que fa a la planificació i organització, en un extrem se situen les pràctiques dels centres que en programen, però que només en preveuen un examen de control o una fitxa fora de l'aula que els alumnes han de lliurar en un moment determinat. Un pas més enllà, les lectures es presenten o s'inicien a les aules com una activitat encaminada a engrescar els alumnes per tal que continuïn llegint fora del temps escolar. Si es fa un altre pas, hi ha qui incorpora el treball sobre les lectures a l'aula al començament de curs, però després, de forma deliberada o simplement per la pressió del programa preestablert, n'escurça el temps a classe, de manera que es va deixant la lectura a càrrec dels propis alumnes. Finalment, hi ha qui dedica una hora a la setmana a llegir els llibres, tot fent-ne comentaris col·lectius o tasques de treball. A nivell d'organització dels espais curriculars, d'altra banda, hi ha situacions en què el treball sobre les lectures es manté circumscrit als crèdits variables.

Pel que fa a les activitats, l'opinió majoritària és que ha augmentat la lectura en veu alta per part del professor i que les accions més freqüents són les que busquen crear expectatives sobre les lectures a través de diversos tipus de presentacions i exercicis d'anticipació, bàsicament argumental, sobre les narracions. El professorat més actiu assenyala la línia d'innovació didàctica a partir del treball per projectes com la més rendible per a la integració del treball sobre les lectures, ja que ofereix un espai que salva diversos divorcis: entre la programació curricular i la programació paral·lela de lectures, entre la programació literària i la tria per temes propis de l'espai de tutoria, entre la lectura i l'escriptura o entre la motivació i els aprenentatges concrets.

En darrer lloc, cal remarcar la discussió sobre les activitats en relació amb el tipus de corpus, ja que un dels problemes més sentits sobre el treball concret de les lectures a l'aula és que els clàssics requereixen molta informació contextual i molta feina d'ensenyament sobre com cal operar per entendre un text inicialment allunyat de les diverses competències lingüístiques i literàries dels estudiants, de manera que aquestes obres donen poc joc a la dimensió més socialitzadora de la lectura literària.

Un punt de partida

En resum, doncs, la consulta realitzada retrata una situació força inestable si es pensa que els sectors consultats se situen majoritàriament en unes coordenades de criteris educatius força compartits. Alguns dels aspectes presenten una opinió força comuna, com en el cas de l'assumpció del nombre de lectures o de l'autonomia dels centres per establir-ne la selecció. En d'altres, però, ha aflorat una super-

posició indiscriminada de criteris que mostren que ens movem actualment en terrenys massa lliscosos. No hi ha una reflexió compartida que ajudi a prioritzar sobre les funcions que es vol que compleixin les lectures, el tipus de corpus que hauria de configurar la lectura prescriptiva o els criteris per fer la selecció concreta de títols. Les respostes del professorat consultat deixen entreveure la tensió que ell mateix percep entre ensenyament de coneixements literaris i foment d'hàbits de lectura; entre obligatorietat i motivació, o entre obres juvenils i canòniques.

Podem pensar que, justament, aquestes tensions són inevitables i és normal, doncs, que s'intenti trobar-hi sortida a través d'equilibris diversos. En el cas de l'obligatorietat, per exemple, amb la incorporació de recursos de flexibilització i negociació; o en el cas del corpus, amb un joc d'ampliacions variables. Però remetre a l'amplitud i la flexibilitat, si no es té una guia operativa, no fa altra cosa que traslladar la interrogació inicial a un nivell més matisat. A més, per poc que la interrogació s'acosti a la pràctica, s'evidencia de seguida que, comptat i debatut, es prioritza finalment el foment d'hàbits de lectura, la selecció de novel·la juvenil actual i la concepció de les funcions de les lectures a l'escola en els seus nivells mínims de «descobriments» de la lectura per part de l'alumnat.

Si les respostes als qüestionaris sobre les opinions de sectors educativament molt actius ja deixen entreveure la tensió entre el que els agradaria dir com a professors i professors compromesos amb el coneixement, d'una banda, i el que pensen que és adequat pel seu compromís amb la situació educativa real, de l'altra, quan la consulta ha passat al debat lliure, el pes del que se sap positivament sobre el funcionament escolar ha introduït un segon nivell de tensió. Per exemple, s'ha manifestat reiteradament que la pràctica a les aules no arriba al nombre de lectures que s'ha assenyalat com a màxim, o bé que les activitats sobre les lectures se situen en una gradació que va des dels nivells més baixos dels expressats per ells als qüestionaris, en avall.

Aquesta exploració i totes les altres que s'estan realitzant actualment suposen, però, un esforç per saber on som i com podem sortir-ne. Els nois i les noies arriben a la secundària amb un bagatge literari configurat per la seva cada vegada més escassa participació en els jocs, les cançons i el corpus folklòric en general, el coneixement d'uns referents compartits rebuts a través dels audiovisuals o de la seva immersió social, les petites lectures del llibre de text a primària i una lectura pròpia que pot arribar a uns tres-cents contes i narracions en el millor dels casos (és a dir, si n'han llegit un per setmana de mitjana durant els sis anys de primària). No és un bagatge gaire extens si es compara amb el

del professorat de llengua i literatura, de manera que les expectatives acadèmiques sobre les seves capacitats interpretatives ho haurien de tenir molt en compte. A secundària, les lectures augmentaran a través dels fragments dels llibres de text o del material d'aula, les lectures que es prescriuen (vint-i-quatre si són tres per curs i àrea lingüística) i les seves pròpies lectures. Tot plegat no sembla gaire i caldria parar atenció a quin panorama de títols, autors, gèneres i elaboració literària dels textos es configura al llarg d'aquest recorregut per a la majoria dels ciutadans. Caldria fer-ho més explícit per poder-hi incidir de manera més deliberada i eficaç que en les formes implícites (en el millor dels casos) en les quals ara es mou l'escola. A això al·ludeix precisament Romero (2007, p. 107) en dir:

Más allá de este momento de canon «administrativo» [en al·lusió al definit pels programes oficials] el canon literario en la escuela, de existir, es implícito: no existe un «crítico» que haya definido qué leer, sino que puede [...] existir un consenso implícito entre el conjunto del profesorado sobre qué lecturas recomendar. De esta forma podríamos hablar de un canon oculto del mismo modo que Basil Bernstein hacía referencia al currículum implícito u oculto de la escuela, como un conjunto de prácticas compartidas en los distintos centros escolares que repercuten en el comportamiento de alumnas y profesoras sin necesidad de ser formalizadas. En este sentido, el canon oculto, en caso de ser una realidad, supondría la existencia de una relativa uniformidad de los títulos y autores recomendados.

També, en un sentit coincident amb el punt de partida de la nostra consulta, Pagès (2006, p. 47) exposa l'objectiu del seu llibre sobre els clàssics juvenils:

La suposició que tota lectura resulta positiva per se és molt recent i, ben mirat, pròpia d'analfabets [...] Continuen existint normes per valorar els llibres, o si més no haurien d'existir quan pares o mestres proposen lectures voluntàries o obligatòries. Les lectures haurien de triar-se a partir de criteris clars, criteris que, si ens movem en l'àmbit de la llengua i la literatura, només poden ser de qualitat lingüística i literària. Un dels objectius d'aquest llibre és plantejar la conveniència de reintroduir aquest criteri als centres d'ensenyament on s'ho difuminat.

Són passos endavant que pretenen contribuir a recuperar uns criteris comuns d'actuació escolar que afavoreixin l'accés dels nois i les noies a la lectura literària. Una reflexió que probablement implica, sobretot, aclarir i acordar més explícitament, abans de res, per què es vol que lleixin.