

# ESCOLA I CRISI LECTORA

Maria Pilar Navarro Rodríguez  
*Universitat de Lleida*

## RESUM

Institucions d'abast internacional han treballat activament per difondre la idea que llegir potencia les possibilitats d'individus i pobles. Defensen que els subjectes avesats adequadament a l'exercici lector des de la seva escolaritat poden ser adults amb més possibilitats de discerniment i ciutadans més ben informats, per tant, més actius i crítics i amb més possibilitats per incorporar-se al mercat laboral. Tradicionalment, la societat va delegar la tasca alfabetitzadora en la institució escolar, on el domini lectoescriptor, en el sentit més literal, va ser considerat un aprenentatge instrumental bàsic. Ara bé, a principis del segle XXI, una part important dels nostres alumnes no assoleixen una alfabetització plenament satisfactòria i passen a formar part dels anomenats analfabets funcionals. A més dels pressupostos que diferents administracions dediquen a la creació de biblioteques i al foment de la lectura, convé que la institució escolar reflexioni sobre el sentit que té formar lectors, com una de les tasques més valuoses a les quals no ha de renunciar.

PARAULES CLAU: alfabetització, política educacional, lectura, promoció de lectura.

## SCHOOLS AND THE READING CRISIS

## ABSTRACT

Institutions of international stature have worked actively to diffuse the notion that reading boosts the possibilities of both individuals and communities. They argue that those who read on a regular basis from their school years onwards are more likely to become adults with improved critical skills who are better informed, more active and discerning citizens with better access to the labour market. Traditionally, society has delegated literacy skills to schools, where reading and writing in the most literal sense, is considered a basic learning skill. However, at the beginning of the 21st century, a large number of our pupils still do not achieve a satisfactory level of literacy and they go on to

297

MARIA PILAR NAVARRO RODRÍGUEZ

become individuals with functional illiteracy. In addition to the budgets that the different administrations dedicate to the creation of libraries and the encouragement of reading, schools need to reflect upon what it means to educate readers and this should be regarded as one of the most valuable tasks that should by no means be neglected.

KEY WORDS: literacy, educational policy, reading, encouraging reading.

## LA IMPORTÀNCIA DE LLEGIR DES DE L'ÒPTICA INTERNACIONAL

Diferents organismes internacionals han contribuït a difondre la idea que és responsabilitat dels governs fixar els objectius que afavoreixin la igualtat entre les persones i redueixin l'exclusió social. El dret a l'educació al llarg de tota la vida i el dret a accedir a la societat de la informació i del coneixement són grans temes que es tracten reiteradament en els fòrums internacionals.

Des que l'Organització de les Nacions Unides va declarar el 1990 Any Internacional de l'Alfabetització, s'han intensificat els treballs de la UNESCO per fer realitat l'objectiu que es fixà a Dakar l'any 2000: aconseguir l'EPT (Educació Per a Tothom)<sup>1</sup> el 2015.

En l'Informe de Seguiment de l'EPT del 2006<sup>2</sup>, a banda de manifestar dubtes sobre si es podrà arribar al 2015 amb els objectius assolits, es recorda el dret de tothom a poder accedir a l'alfabetització, en tots els nivells educatius i en contextos formals i no formals. També es reitera la petició de polítiques que impulsin entorns participatius d'accés a la societat de la informació, a fi d'evitar societats fracturades.<sup>3</sup>

L'alfabetització és un concepte que, dia a dia, es torna més i més complex i se'l pot situar al bell mig de l'acció educativa. Sobretot si adoptem per definició que una persona alfabeta és aquella que té coneixements (de música, de comportament humà, de ciències) i és capaç d'utilitzar-los (Wagner, 1998, p. 20). Ja és habitual utilitzar les expressions *alfabetització científica, emocional* o *cultural*.

Malgrat que les dificultats per universalitzar l'educació són grans, actualment ningú no dubta que augmenta la importància de saber llegir davant la crei-

1. Educació Per a Tothom té quatre grans línies d'actuació: EPU (educació primària universal), paritat entre nens i nenes, qualitat educativa i alfabetització de joves i adults.

2. «Educació per a tothom: l'alfabetització, un factor vital» [en línia]. <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/1442705.pdf>> [Consulta: 5 maig 2006]

3. «Hacia las sociedades del conocimiento». Informe mundial de la UNESCO, 2005 [en línia]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>> [Consulta: 10 setembre 2008]

xent dependència, en els àmbits socials i econòmics, de la informació i la comunicació.

És per la funció nuclear de la lectura que la UNESCO ha treballat de manera continuada en aquest àmbit des del primer *Manifest sobre la biblioteca pública* de l'any 1949. Aquesta organització, que en aquells moments acabava de constituir-se, declarava que les biblioteques públiques eren institucions democràtiques que havien de funcionar en virtut de textos legislatius, havien de ser finançades per mitjans públics i ser accessibles a tothom, amb independència de l'ofici, la religió, la classe o la raça.

Al llarg de la segona meitat del segle xx, l'IFLA<sup>4</sup> i la UNESCO, sense aconseguir gaire èxit, van instar els governs a fer acomplir les missions clau referides a la informació, a l'alfabetització, a l'educació i a la cultura. En el *Manifest de l'IFLA/UNESCO sobre la biblioteca pública* del 1994, s'hi formulen dotze objectius essencials en els serveis bibliotecaris de qualitat. I posteriorment, en el *Manifest de la biblioteca escolar IFLA/UNESCO: La biblioteca escolar en el context de l'ensenyament i l'aprenentatge*, presentat el 1998, la biblioteca escolar és considerada com un component essencial de qualsevol estratègia d'alfabetització, d'educació, de provisió d'informació i de desenvolupament econòmic, social i cultural, amb entitat pròpia. A més a més, se subratlla la necessitat de reconèixer i protegir els objectius específics de la biblioteca escolar.

Ambdós manifestos són a l'origen de la Declaració de Copenhague (octubre del 1999), en què responsables polítics i alts càrrecs de l'Administració de trenta-un països d'Europa adopten tota la doctrina de l'IFLA i la UNESCO i insten els seus governs a emprendre polítiques actives en la nova societat de la informació. Més tard, el novembre del 2005, el *Manifest d'Alexandria sobre biblioteques: La Societat de la Informació en Acció* urgeix els governs nacionals, regionals i locals a fer polítiques que impulsin l'alfabetització informacional.

Les realitats que es poden presentar en països situats al nord o al sud són molt allunyades —pensem, per exemple, en la nostra zona geogràfica, la Mediterrània—, i ens podem preguntar: quins són els països que necessiten tals recomanacions? Entre el grup de països més desenvolupats, no són suficients les polítiques educatives i culturals de les democràcies occidentals?

4. L'IFLA (Federació Internacional d'Associacions de Bibliotecaris i Biblioteques) en els seus estatuts manifesta la voluntat de vetllar per la informació de gran qualitat i garantir-hi l'accés universal i equitatiu. En la seva pàgina (<http://www.ifla.org>) es mostren els manifestos publicats juntament amb la UNESCO. A ella ens remetem en relació amb els documents que esmentem al llarg del paràgraf.

MARIA PILAR NAVARRO RODRÍGUEZ

---

La sorpresa és constatar que també en els països que tenen tradicions democràtiques més arrelades, on els sistemes educatius estan més consolidats, l'exclusió social apareix entre els joves que han fracassat a l'escola. Nens o nenes que ja van ser marcats (Lurçat, 1997, p. 24) en els primers cursos pel seu fracàs en l'aprenentatge de la lectura.

Darrerament, arran de la publicació dels resultats de l'informe PISA dels anys 2000, 2003 i 2006, realitzat en països membres i no membres de l'OCDE, els resultats obtinguts respecte a la lectura han motivat la confrontació d'arguments sobre la importància que té llegir per construir el coneixement i s'ha denunciat que, encara avui, el llibre de text únic o els apunts de classe permetin arribar i, fins i tot, avançar en el nivell universitari. Per contra, es confirma que, independentment de l'estatus d'ocupació familiar, els alumnes amb actitud positiva envers la lectura són els qui obtenen millors puntuacions, la qual cosa suggereix que la dedicació a la lectura pot ser una plataforma que compensi la desigualtat social.

La interpretació que cada país ha fet dels resultats obtinguts en els informes PISA no ha exclòs, naturalment, el debat polític i les anàlisis interessades d'alguns governants. Però les avaluacions de PISA, en la mateixa direcció de les reiterades recomanacions de l'IFLA i de la UNESCO, han contribuït a fer que es pugui explicar que dir obertament que «un instrumento político importante es fomentar en las escuelas y en los padres que se cultiven buenos hábitos lectores en los estudiantes»<sup>5</sup> no és cap exageració.

Saber fer un ús adequat de la informació indiscriminada que ofereix la societat fa més necessària la formació lectora. La nova societat del coneixement necessita nous treballadors, hàbils en comunicació i experts a processar grans quantitats d'informació. Per això, cal actuar preventivament amb els infants, que poden ser marcats, des de petits, pel fracàs lector.

Aquesta visió utilitària de la lectura (segons va escriure Emili Teixidor a *La Vanguardia* el 2001) és el fonament del treball de governs i organismes educatius d'arreu del món. Però existeix una segona visió de l'aprenentatge lector, amb possibilitats de projecció valuoses que la institució escolar ha de tenir ben present: «La lectura hará que efectivamente los hombres en ese universo de ebullición, en ese mundo de significaciones, alcancen más, lleguen a más; [...] *Aramos, en la lectura, con nuestros ojos esa parcela de las letras y la sabiduría es la cosecha con la que nos alimentamos para ser más, para ser mejor*» (Lledó, 1998,

5. «Aptitudes básicas para el mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000», p. 15 [en línia]. París, Ediciones OCDE. <<http://www.eduteka.org/pdfdir/PisaExecSumEspanol.pdf>> [Consulta: 10 novembre 2008]

p. 14). Les lletres són com un fàrmac de la memòria i de la saviesa, segueix el filòsof.

Llegir és comunicar, és ampliar la comprensió del món i és, també, contemplació de la bellesa creativa. Escoltar paraules, dites o llegides, captiva els humans des que naixen. Les paraules, i per extensió la literatura, són l'únic instrument que tenim per ordenar-nos interiorment. Com més paraules tinguem a la nostra disposició, més exactes seran els nostres judicis, escriu Emili Teixidor en l'article suara esmentat. Per això, cal considerar la literatura infantil i juvenil com un potent agent d'educació informal (Trilla, 1993, p. 36-45). La relació de la infància amb els llibres quan l'entorn cultural la permet, o la controla o la prohibeix, és una qüestió significativa en el desenvolupament.

Finalment, des de la perspectiva internacional, quan ens referim a la lectura, és obligat d'esmentar un organisme —amb delegacions arreu del món— que neix quan acaba la Segona Guerra Mundial, a Munic. Allí, Jella Lepman hi fundà la Biblioteca Internacional de la Joventut amb la idea d'establir lligams i fomentar la lectura per tal d'infondre entre els més joves la cultura de la reconciliació i de la pau. Poc després, l'any 1953 fundà l'IBBY<sup>6</sup> (International Board on Books for Young People), avui incorporat a la UNESCO i a l'UNICEF, que té seccions nacionals arreu del món.

Aquesta organització pot ser considerada pionera a valorar i reivindicar la literatura infantil i juvenil que té arrels universals, en el seu vessant oral i en un corpus escrit de tradició centenària (Hürlimann, 1968). L'interès d'aquesta xarxa internacional rau a potenciar lectures de referències culturals sòlides. Són aquelles obres de literatura infantil o juvenil que per la seva qualitat literària també són considerades obres de la gran literatura universal.

#### ESTAT DE LA QÜESTIÓ AL NOSTRE PAÍS: A L'ENTORN DE LA CRISI LECTORA

La crisi educativa de què parlen molts sectors socials del país pot ser causada per factors ben variats: els dèficits del nostre sistema educatiu explicats per la pròpia història, les reformes legislatives successives dels darrers anys i la il·lusió i el desencís posterior que va desvetllar la LOGSE entre el món professional. Al mateix temps, cal tenir en compte els canvis socials profunds, la poderosa influència dels mitjans de comunicació i la dificultat d'assimilar des de la mateixa escola la nova societat del coneixement i de la informació. Darrerament, la

6. <<http://www.ibby.org>>

MARIA PILAR NAVARRO RODRÍGUEZ

---

crisi també es manifesta a través de la pressió que senten els mestres, en el seu exercici professional, per causa de tantes demandes socials.

Al mateix temps, hi ha respostes educatives extraordinàries que demostrin que treballant amb objectius clars es pot fer front, amb èxit, a les noves realitats. Cal recordar que al segle XX hi ha hagut avenços educatius inqüestionables.<sup>7</sup>

Però, reconeixent que s'han esmerçat esforços i recursos inimaginables en èpoques anteriors i que, a partir de l'etapa democràtica, el nostre sistema educatiu ha avançat enormement, les dades sobre hàbits de consum cultural que es publiquen periòdicament han de preocupar els responsables que gestionen pressupostos de cultura: la població adulta d'Espanya es troba entre els lectors europeus que llegeixen menys premsa i menys llibres.

La lectura és una activitat que es du a terme cada vegada de manera més diversa, en suports i situacions que evolucionen al ritme dels canvis socials i tecnològics. Estem, doncs, lluny de la concepció elitista i única dels llibres en el conjunt d'activitats culturals possibles. Aquesta nova complexitat de la lectura, però, no justifica per ella sola la crisi de lectors. Es pot relacionar més aviat amb la crisi educativa.

Partint de la base dels diferents estudis sobre la lectura que han proliferat darrerament (referits a l'escola o a fora de l'escola), es constata que a pesar de la incorporació massiva de joves al sistema universitari, els hàbits lectors no creixen al mateix ritme que es podia esperar.

La lectura es troba en competició amb les activitats d'oci que tan fàcilment trobem en la nostra societat de consum, que disposa d'ofertes que van en direcció contrària a l'actitud necessària per a la pràctica lectora. I, d'altra banda, a pesar dels missatges publicitaris sobre el plaer de la lectura, el país encara pateix la mancança de polítiques culturals constants i sòlides.

La revaloració social de la lectura comprèn generar expectatives i necessitats d'ús creatives, cosa que implica estimular la participació real i activa de la societat. Per això, les polítiques culturals són decisives a l'hora de potenciar pràctiques lectores (Gómez Soto, 2002, p. 93-125). Aquest autor afirma que una de les causes principals de l'estat de la cultura al nostre país es pot atribuir als condicionants que imposen els poders establerts per al desenvolupament de la cultura, més enllà de commemoracions, *fastos* i altres rituals convertits en espectacle.

7. Amb perspectiva històrica, els autors fan un balanç positiu de les millores educatives: P. DARDER i J. GONZÁLEZ-AGAPITO, «El segle de l'Educació», *L'Avenç*, núm. 240 (1999), p. 8-14. En representació d'una realitat que trobem en molts centres, la investigació de J. M. PUIG, *Feina d'educar*, Barcelona, Edicions 62, 1999, mostra que avui és possible l'exercici professional amb un bon nivell d'excel·lència a casa nostra.

Pel que fa als alumnes del nostre sistema educatiu, al grup d'aquells que abandonen el sistema escolar, amb l'etiqueta de fracassats, tot i que podran incorporar-se al món laboral en les condicions més precàries i allunyan el record de llibres i avaluacions, cal sumar-hi els qui segueixen al sistema educatiu, més o menys conscients del poc interès que els desperten les distintes branques del coneixement. Els uns i els altres alimentaran el nombre d'adults —prop del 50 %— que, segons les enquestes realitzades per distintes institucions, manifesten que no llegeixen (Ferreiro, 2002, p. 296-297).

Si observem la realitat escolar, es pot dir que hi ha centres —tant de primària com de secundària— on la urgència de donar resposta a situacions noves dificulta el treball que s'hi fa. Per poder atendre el progrés lector dels seus alumnes, els mestres necessiten unes condicions que de vegades no tenen. Consolidar bons hàbits de lectura és un objectiu que s'assoleix amb projectes de centre que fan de la biblioteca mediateca un espai comú, de lliure circulació, i, naturalment, un recurs indispensable per a l'aprenentatge. Les experiències publicades a *Perspectiva Escolar*, veu representativa de l'Associació de Mestres de Rosa Sensat, així com en altres publicacions i estudis, demostren l'eficàcia d'apostar a fons per l'ús de la biblioteca. En tots els casos, quan hi ha una bona biblioteca al centre, sempre hi és present la voluntat d'innovació de mestres o professorat de secundària.

Però malgrat tot, el balanç global és clar: la nostra institució escolar, en matèria lectora, no ha superat, encara, tots els dèficits amb què iniciàrem la transició democràtica. Els darrers estudis són contundents. Els resultats poc satisfactoris de les avaluacions internacionals sobre competències i comprensió lectores s'expliquen en l'informe d'estudi sobre les biblioteques escolars que s'ha realitzat darrerament.

De manera resumida, els estudis esmentats assenyalen el següent:

a) Resultats de lectura en les avaluacions internacionals. El curs 1990-1991, un estudi sobre lectura, dirigit per l'Associació Internacional per a l'Avaluació del Progrés en l'Educació (IEA),<sup>8</sup> informava del retrocés manifest que mostren els nostres escolars al llarg de l'educació obligatòria. Entre els nou i els deu anys, ens situàvem entre els llocs número 13 i 16 (en un conjunt de vint-i-set països), llocs que els alumnes de catorze i quinze anys perdien per situar-se

8. L'estudi, titulat *Com llegeixen els alumnes del món?*, no va provocar reaccions com ha passat amb els resultats de PISA. En aquests moments, el Consell Superior d'Avaluació publica *PIRLS 2006. Marcs teòrics i especificacions d'avaluació*, un estudi sobre competència lectora de l'IEA. Vegeu l'annex C, «Comparació de l'Estudi Internacional sobre el Rendiment en Comprensió Lectora (PIRLS) i el Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Alumnat (PISA)», p. 91-95.

MARIA PILAR NAVARRO RODRÍGUEZ

---

entre els números 23 i 25. Eren dades sorprenents i premonitòries de les que s'han difós darrerament a través dels coneguts informes PISA dels anys 2000, 2003 i 2006.

b) Informe de l'estudi sobre les biblioteques escolars espanyoles (Marchesi i Miret, 2005). El treball,<sup>9</sup> realitzat en quatre-cents centres de tot l'Estat, a més de setze mil alumnes i a prop de quatre mil professors, sobre les biblioteques escolars és ben clarificador del funcionament intern dels nostres centres i, tal com ha estat qualificat pels mitjans de comunicació, demolidor. Marta Mata, que, com a presidenta del Consell Escolar de l'Estat, assistí a la presentació pública de l'informe, devia quedar astorada de saber que el 40 % del nostre professorat no trepitja mai la biblioteca del centre —en el supòsit que el centre gaudeixi d'espai bibliotecari— i que el 80 % dels alumnes aprèn, encara, al marge de la biblioteca. El treball posa de manifest que el sistema possibilita que el llibre de text sigui l'eina única i preferentment usada (així ho manifesta el 75 % del professorat) en el conjunt dels aprenentatges escolars.

En el balanç global dels resultats volem destacar l'energia personal i l'actitud professional de molts mestres il·lusionats amb projectes de biblioteca que no es van poder consolidar. Cal atribuir els resultats en què ens situen tots els estudis a molts factors: a la inhibició d'alguns equips docents i de direcció dels centres, a les dificultats d'adaptar-se als reptes de la LOGSE o a la poca o nul·la participació de les famílies en els projectes educatius, entre d'altres. Sapiguem, però, que aquesta realitat, del tot insatisfactòria, s'ha donat paral·lelament a experiències exemplars, sorgides de la constància i la tenacitat, que han demostrat el salt qualitatiu que aflora en tota la comunitat educativa quan s'aconsegueix donar vida a l'espai bibliotecari.<sup>10</sup>

Sens dubte, el marc legal difús de la LOGSE, a pesar dels treballs (MEC, 1995 i 1997) endegats per la Direcció General de Renovació Pedagògica en la dècada dels noranta, ha estat la gran excusa. Per això, amb molta probabilitat, Marta Mata devia exercir la seva influència perquè es modifiqués la redacció sobre biblioteques escolars que figurava en l'avantprojecte de la nova LOE, aprovada el 6 d'abril de 2006. L'article 113, intitulat «Biblioteques escolares», s'expressa amb més claredat i contundència. Permet una interpretació més clara de la llei i dur a terme l'aplicació de manera rigorosa, cosa que la redacció de l'article en l'avantprojecte no hauria permès.

9. Una part de l'informe es troba a [http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas\\_escolares.pdf](http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf). [Consulta: 10 setembre 2008]

10. Per exemple, podem esmentar «Leer juntos», una experiència apareguda en un petit nucli de la Franja de Ponent, Vallobar, que ha rebut reconeixement i premis no somniats.



Ara bé, cal ser conscients que l'actual crisi lectora dels nostres escolars no es podrà reduir amb l'aplicació estricta de la llei i l'aprovació de pressupostos més o menys generosos. L'existència de biblioteques que estiguin ben dotades i gestionades, que s'insereixin de ple en la vida escolar, ja és una missió ben complexa. Recordant el que va passar amb la reforma anterior, l'aplicació estricta de la llei serà una condició necessària, però no suficient.

Mentre la reforma educativa anterior difonia un discurs teòric molt ben tratat, els mestres i professors de l'ensenyament obligatori van quedar atrapats en cursos de formació atomitzats, dispersos, subjectes a possibilitats horàries, possibilitats de promoció i entusiasmes voluntariosos que la mateixa reforma va estimular amb expectatives il·lusionadores. Calia entendre i atendre novetats importants: l'atenció a la diversitat, incorporar a l'aula les noves tecnologies o pensar sobre crèdits variables i crèdits de síntesi. Però hi va faltar la reflexió global amb què s'haurien d'haver planificat canvis tan profunds com els nous dissenys curriculars.

L'organització tècnica de la biblioteca iniciada per tants mestres voluntaris va quedar, moltes vegades, a mig camí per no haver decidit conjuntament com fer de l'espai bibliotecari un lloc on dur a terme el desenvolupament curricular. Un lloc on incloure la cultura, la instrucció i la informació i integrar-les, perquè els joves desenvolupessin les capacitats dels subjectes actius, aptes per decidir, indagar i cooperar fins a elaborar el coneixement.

L'absència de recursos tècnics i de personal i la falta de planificació estratègica per al canvi que propugnava la reforma van fer possible la pervivència d'un grup massa nombrós d'alumnes mers receptors de coneixements compendiats en llibres de text o en resums dictats. Són els alumnes protagonistes dels resultats insuficients en les avaluacions internacionals de lectura, aquells que si no saben què poden trobar a les biblioteques escolars, tampoc no utilitzaran les biblioteques públiques. Probablement seran adults que no llegiran ni premsa ni llibres.

Ara que la nova LOE dona l'oportunitat de conferir un nou impuls a l'educació, convé analitzar i aprofundir alguns elements que convergeixen en la consolidació de la comprensió lectora, més enllà de la utilitat i funcionalitat de l'alfabetització per al mateix progrés escolar.

Entenent que l'alfabetització plena és un mitjà que ajuda les persones a ser més autònomes i més crítiques, cal situar la formació de lectors i lectores entre les prioritats escolars. En l'etapa de primària i en l'etapa de secundària obligatòria. Amb independència de les opcions de formació posterior que triïn els joves, repensar la lectura des de la institució escolar és una reflexió necessària i ha de figurar ben explícitament en els projectes educatius de centre. Iniciar la reflexió és l'objectiu de la darrera part d'aquest treball.

---

MARIA PILAR NAVARRO RODRÍGUEZ

---

## REPENSAR LA LECTURA DES DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

Al costat de les competències obligatòries de l'àmbit lingüístic (expressió i comprensió oral i escrita), avui hi ha noves demandes relacionades amb el llenguatge com són *l'ús mediàtic o el valor estètic dels llenguatges*,<sup>11</sup> que fan més complexa la tasca de l'ensenyament. No endebades la importància de la informació en l'activitat econòmica i els canvis tecnològics comporten noves maneres de llegir i obliguen a orientar sobre la comprensió de nous textos.

A més a més, l'augment de coneixement en les nostres societats és a l'origen de les exigències d'aprenentatge i del risc consegüent d'establir programes molt extensos que impedeixen aprofundir en el saber de manera consistent. Un conjunt d'extensos temaris, convertits en carreres d'obstacles, ha propiciat que cada vegada més joves, nens i nenes manifestin que l'escola és avorrida. Només els interessin, diuen, els amics. D'altra banda, les motxilles carres plenes dels llibres de text que arrosseguen completen la instantània desafortunada d'allò que no hauria de ser.

Saber estructurar el coneixement i establir criteris per al maneig de diferents fonts documentals suposa exercitar una sèrie de capacitats molt complexes. Aquestes facultats no s'exerciten amb rutines de lectura dirigida o de memorització d'un únic llibre de text.

Des de la perspectiva científica actual, amb la lectura es desenvolupen una sèrie de destreses cognitives per construir significat que tenen repercussions en l'estructura del coneixement. La comprensió d'un text obliga a fer una sèrie d'operacions de pensament, d'interpretació, de formulació d'hipòtesis, d'inferències i de deducció. La bona comprensió lectora també permet d'accedir a experiències vivents, impossibles de tenir de manera directa, la qual cosa facilita el desenvolupament emocional i afectiu i dels valors.

És per tot això que l'ensenyament i aprenentatge de la lectura és un dels temes més estudiats. Són molts els autors que proposen cultivar conscientment formes superiors de lectura en tots els nivells d'escolaritat i en totes les matèries (Aebli, 1988; Cairney, 1992; Camps i Colomer, 1991; Smith, 1990). Una proposta que, a més de ser oportuna, exigeix el consens i la convicció de tots els docents per ser realitzada amb garanties.

L'escola, tot ensenyant a «llegir», ensenya a «llegir per aprendre». Però una visió més ambiciosa de la pedagogia permet dir a Freire: «Desde la Pedagogía estoy convencido que una práctica educativa —con niños, obreros, no importan

11. Expressions que figuren en les llistes que identifiquen les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori.

las edades— que no gire en torno de la lectura del mundo, que se anticipa a la lectura del texto, para volver después a la lectura del mundo, es una Pedagogía nefasta, desde el punto de vista de una llamada presencia del ser humano en el mundo, en la Historia» (Freire, 1994). La convicció de Freire ens permet afirmar que llegir el món és el veritable i valuós repte del currículum.

Aquest és, al nostre entendre, el punt d'enllaç entre «llegir per aprendre» i el vessant «formatiu de la lectura». Per això, la institució escolar ha de garantir que els alumnes aprenguin a anar de la lectura del text a la lectura del món. El contingut socialitzador de la lectura permet que ens acompanyi en la necessitat imperiosa que tots tenim de comunicar. Entenem els problemes i les respostes que hi donen altres mentre confrontem en la pròpia zona interior quina posició o decisió hauríem d'adoptar.

Si el llenguatge és un element bàsic per a la inserció de cada individu en la seva comunitat cultural i un element nuclear de totes les cultures és la llengua, se n'ha de garantir, des de la infància, el domini oral i escrit. El llenguatge, a més d'estructurar el pensament, permet l'exploració de tots els ressorts de comunicació que ens caracteritzen i ens fan més humans.

Proposar que la institució escolar vertebrï a l'entorn de l'alfabetització una de les seves línies de treball més importants pot contribuir a delimitar quines són les finalitats de l'escola enfront de les constants demandes socials. Amb la certesa que l'educació lectora garanteix ciutadans autònoms, actius i crítics, ens hem centrat a utilitzar les narracions com uns instruments potents per aconseguir-ho.<sup>12</sup>

## EL VIATGE A LES NARRACIONS ORALS I ESCRITES

Les narracions són considerades avui formes adequades per organitzar el significat en l'educació infantil i primària. Bruner (1997, p. 62) manifesta obertament: «Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla...». La narració entesa com la seqüència d'esdeveniments serveix en tots els àmbits de coneixement, també en els àmbits científics.

La fórmula narrativa és una de les estratègies que la nostra escola ja utilitza en els primers nivells d'escolaritat. En l'etapa infantil el treball escolar se centra en l'oralitat. Cançons, rodolins i contes són materials habituals, però quan s'arriba

12. Dos són els autors que donen fonament a les narracions: BRUNER (1994, 1997 i 1998) i EGAN (1991, 1994 i 2000).

MARIA PILAR NAVARRO RODRÍGUEZ

---

als primers cursos de l'etapa obligatòria, l'escola esdevé avorrida, segons manifesten els mateixos infants.

Si això passa, ens hem de preguntar: com és que l'enorme curiositat dels cinc i sis anys es pot esmoreir? Ens ho aclareix un dels autors que actualment fan una proposta pedagògica a favor de potenciar la imaginació i en contra «d'oferir als nens un conjunt de temes intel·lectualment pobres i uns continguts plens de trivialitats i activitats «pràctiques» de caràcter local, en un moment de la vida en què la imaginació els permet captar el món amb una gran intensitat» (Egan, 2000, p. 71).

A partir dels primers cursos de primària, nens i nenes de moltes escoles se sotmeten al ritual dels llibres de text, dels exercicis corresponents i dels aprenentatges descontextualitzats. Al mateix temps, molts mestres, pressionats per desplegar els dissenys curriculars, obliden que, per la necessitat de comprendre i comunicar, els humans s'han expressat sempre a través de manifestacions creatives. En elles, un component essencial ha estat la imaginació de situacions reals o fictícies, que, unida a l'emoció, és la matèria primera per a la producció de narracions, pintures, música o altres tipus de creacions artístiques.

Algunes pràctiques escolars obliden que als sis o set anys la imaginació pot ser una poderosa aliada en les intervencions educatives. «L'imaginaire constiue donc pour l'enfant une sorte de refuge où s'organise —ou devrait plutôt s'organiser— son affectivité. L'adolescence est le moment où le passage de l'affectivité dans l'imaginaire connaît une nouvelle intensité» (Jean, 1991, p. 55).

A l'escola primària, de vegades, hi són absents dramatitzacions que donin peu a explicar què va passar, a exagerar, a recompondre els fets, a inventar escenaris o personatges, empetitir-los o engrandir-los. De vegades, els llibres de text que s'han comprat, la rigidesa dels horaris que s'han de respectar i els continguts plens de «trivialitats» fan avorrida l'escola.

Les propostes de Jean (1991) i d'Egan (1994) parteixen de la creença que la imaginació és tan necessària en els processos de creació artística com en els de creació científica.

Egan parteix de la necessitat d'aprofundir i cultivar la imaginació, utilitzant de manera intensiva el llenguatge oral, per poder avançar sòlidament en formes de comprensió pròpies de la ment alfabetitzada. En l'obra *Mentes educadas*, defensa un itinerari curricular que doni més protagonisme al llenguatge perquè és l'eina indispensable per arribar a les diferents formes de comprensió desenvolupades en la nostra història cultural. Per tot això, proposem que es consideri seriosament la importància de fer un *viatge a les narracions orals i escrites* a fi de consolidar el domini oral i escrit del llenguatge, indispensable per poder avançar en la consolidació de bons hàbits lectors.

En un treball anterior (Navarro, 1983) vam estudiar els contes, les narracions orals que són presents en totes les cultures de món. Els mestres, en l'etapa infantil, ja utilitzen el calaix de les paraules per establir les primeres relacions amb els infants. Al cap de pocs mesos, els jocs de paraules, les cançons, les endevinalles, els rodolins i els embarbussaments utilitzats amb destresa per la mestra provoquen que els nens i nenes demanin explícitament que «els diguis», «els cantis», «els expliquis».

El llenguatge causa plaer al nen i l'atreu fortament. Almenys fins que no se li hagi imposat de manera definitiva com un conjunt de restriccions que ha de respectar (Held, 1981, p. 157). Els nens responen extasiats a diferents formes de la literatura oral. Les formes de la literatura oral (dites *nine-nane* a Itàlia, *comptine* a França, *nonsense* a Anglaterra) clouen els seus corpus, en totes les cultures del món, amb unes peces perfectes: els contes. Els contes, bells miralls d'aigua, tan misteriosos i profunds —com diu Paul Hazard—, són fórmules narratives excel·lents.

Els contes els han estudiat antropòlegs, lingüistes, psicòlegs i educadors. Se n'han estudiat els orígens: d'on vénen? S'ha intentat definir-los: què és un conte? Què el diferencia dels mites o de les llegendes? Se n'han establert algunes tipologies: de bèsties o faules, humans o de l'espavilat, o els fantàstics. Se'ls ha atribuït diferents noms: contes, rondalles, populars o meravellosos. També han interessat les versions: hi ha versions de *La Caputxeta Vermella* a la Xina, a Corea i al Japó. Perrault va escriure la versió que coneixem l'any 1679, però al segle XX, un folklorista francès analitzà vint versions orals inèdites a la zona dels Alps (i no totes tenien influències del text de Perrault). Els intents per classificar-los i estudiar-los van proliferar al llarg del segle XX. Els enormes treballs dels finesos Aarne i Thompson per classificar tots els contes del món i l'anàlisi morfològica dels contes russos de V. Propp van ser els estudis més importants.

Les paraules del poeta Carles Riba escrites el 1949 per al pròleg al llibre *Rondalles de Lull, Mistral i Verdaguer* serveixen per apropar-nos a la comprensió vital dels contes: «El que fa la perenne virtut de les rondalles és que valen, com vol l'ordre humà, sentides abans que compreses; pel simbolisme d'uns fets tots ells exteriors, infonen, aquest em sembla el terme més just, veritats infinitament importants i difícilment explicables» (Riba, 1949, p. 8).

Els contes, ben contats, esdevenen una primera *font de plaer i divertiment*. Constitueix l'exercici de la imaginació, la sorpresa pels fets, l'emoció davant el conflicte, els sorolls onomatopèics i les fórmules d'inici i d'acabament, tot plegat, l'exercici d'una narració oral que caldrà repetir.

Els contes cal repetir-los, perquè l'explicació del conte ben contat estableix un *pont de comunicació* ben segur entre l'adult que sap explicar-lo i l'infant que

MARIA PILAR NAVARRO RODRÍGUEZ

l'escolta. Es tracta d'un moment únic per observar els gestos, els tons de veu. S'estableix una gran complicitat entre l'adult i el nen quan es torna a escoltar allò que ja «m'has explicat», una vegada i una altra.

Els contes, els que ho són de debò i estan ben contats, es poden comparar a un *pou de possibilitats* i de sorpreses. Són mentides imaginades que ens poden portar a la veritat. Els contes, a més de tenir una funció civilitzadora i de formació de l'inconscient col·lectiu, parlen dels conflictes humans. Mitjançant la seva morfologia narrativa (absència de temps i espai reals, inici estable, conflicte, resolució del conflicte i final feliç), faciliten la primera sortida de casa. El primer viatge per poder descobrir conflictes i la primera oportunitat de pensar com els podem resoldre.

L'estructura narrativa dels contes, igual que succeeix amb tots els relats, permet imaginar el propi comportament enfront de situacions semblants. Les narracions (històriques, dramàtiques, reals o inventades) parlen d'intencions, d'accions, d'imprevistos i desenllaços, però els dos plans són simultanis: allò que succeeix i tot allò que saben, pensen o callen els qui intervenen en el relat impliquen l'oient o el lector de la narració. La correspondència entre la visió «interior» i la realitat «exterior» constitueix un dels conflictes humans clàssics. I ja sigui escoltant el conte o llegint Joyce és possible ingressar en la vida i en la ment dels protagonistes, les seves consciències actuen com imans que provoquen empatia (Bruner, 1994, p. 15-53). Cal, però, una condició: que la narració sigui valuosa.

Per finalitzar, cal concretar el que segueix: quan es parla del sentit de la màgia o del plaer amb què, de vegades, es fa publicitat de la lectura per a nens i nenes, hi ha el risc de la superficialitat, de la buidor de contingut que es troba en molts textos per a infants. Els educadors hem d'exigir una millor qualitat d'algunes propostes editorials. Per això, Egan (1991, p. 171) aclareix molt bé que «es pot parlar d'èxtasi dels nens davant les bones narracions, igual que reacciona Einstein en parlar del seu treball i de manera semblant a com ho fan científics situats en la primera línia de les seves disciplines. Es tracta de l'interès joiós que no té propòsit o finalitat». I Emili Teixidor, en la seva tasca de crític i pedagog, afirma: «La literatura no predica veritats prefabricades, però dona oportunitat als lectors per descobrir la veritat per ells mateixos» (Teixidor, 2001, p. 175-176).

Les bones narracions eixamplen l'experiència i ens interpel·len de manera diferent segons la identitat individual, i aquesta és la seva força inesgotable: la capacitat que tenen per fer reflexionar i per ajudar-nos a ser més conscients i més crítics.

## A TALL DE CONCLUSIÓ

L'alfabetització, en el concepte més ampli del terme, adquireix actualment un paper creixent en els programes educatius, i aconseguir majors nivells de formació entre la població és un repte universal. Per això, al segle XXI, la institució escolar necessita vertebrar la seva funció a l'entorn de l'alfabetització com una línia de treball prioritària.

La institució escolar, receptora de l'encàrrec d'educar, viu en aquests moments en la contradicció d'atendre demandes a les quals ella sola no pot donar resposta. Que la institució escolar consideri el valor de la lectura pot contribuir a delimitar quines són les finalitats de l'escola enfront de les constants exigències que rep.

Queden aspectes que no han tingut cabuda en aquest article: la formació rigorosa en la formació inicial dels mestres, polítiques culturals eficaces de foment i promoció de la lectura o la complicitat familiar amb la institució escolar. Però, en última instància —ho hem dit anteriorment—, llegir invita a la comunicació i permet ampliar la comprensió del món. Gran part de la funció educativa de l'escola comprèn creure i actuar *didàcticament* o *professionalment* en la qüestió lectora, perquè dona als alumnes oportunitats no preestablertes, però sí segures i valuoses, per al seu futur.

## BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, H. *12 formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea, 1988.
- Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: Una colaboración imprescindible*. Madrid: MEC, 1997 (Educar en la Sociedad de la Información, Monografías-2).
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.
- *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1998.
- CAIRNEY, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: MEC: Morata, 1992.
- CAMPS, A.; COLOMER, T. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1991.
- COLOMER, T. *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova, 1998.
- DARDER, P.; GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. «El segle de l'Educació». *L'Avenc*, núm. 240 (1999), p. 8-14.
- EGAN, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata: MEC, 1991.

MARIA PILAR NAVARRO RODRÍGUEZ

- *Fantasia e imaginación: Su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 1994.
- *Mentes educadas, cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós, 2000.
- FERREIRO, L. «Tribulaciones de la edad tardía. Familia y lectura en la sociedad española». A: MILLÁN, J. A. [coord.]. *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, p. 287-305.
- FREIRE, P. *Conferència de clausura del Congrés Internacional Noves Perspectives Crítiques en Educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994. [Transcripció de la video-gravació]
- GÓMEZ SOTO, I. *Mito y realidad de la lectura: Los hábitos lectores en la España actual*. Madrid: Endymion, 1999.
- «Los hábitos lectores». A: MILLÁN, J. A. [coord.]. *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, p. 93-125.
- HAZARD, P. *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud, 1950.
- HELD, J. *Los niños y la literatura fantástica: Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós, 1981.
- HÜRLIMANN, B. *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud, 1968.
- Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 2000.
- JEAN, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Bèlgica: Casterman, 1991.
- La biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa: Documento Marco*. Madrid: MEC, 1995 (Educar en la Sociedad de la Información, Monografías-1).
- LLEDÓ, E. «El valor de la lectura». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 31 (octubre 1998), p. 7-17.
- LURÇAT, L. *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- MARCHESI, A.; MIRET, I. *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: FGSR: IDEA, 2005.
- NAVARRO, Maria Pilar. *Aproximació a l'estudi dels contes*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1983. [Tesi de llicenciatura inèdita dirigida per la doctora Maria Pla i Molins]
- «Aproximación al estudio de los cuentos». A: MIÑAMBRES, A.; JOVÉ, G.; CANADELL, J. M. *¿Se pueden tocar los cuentos...?* Madrid: ONCE, 1996, p. 25-52.
- «Leer el mundo: un reto del currículum». A: ARGOS, J.; EZQUERRA, M. P. [ed.]. *Principios del currículum: IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Santander: Universidad de Cantabria, 1999, p. 285-291.
- OLSON, R. *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- PUIG, J. M. *Feina d'educar: Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62, 1999.



- RIBA, C. *Rondalles escollides de Ramon Llull, Mistral i Verdaguer*. Barcelona: Ariel, 1949, p. 8.
- SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990.
- TEIXIDOR, E. «Educar para la lectura». A: GIL CALVO, E. [coord.]. *La educación lectora, encuentro iberoamericano*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001 (Papeles), p. 167-180.
- «Dos lecturas sobre la lectura». *La Vanguardia* (9 agost 2001).
- TRILLA, J. *Llibres escolars fantàstics: insòlits, metafòrics...* Barcelona: Barcanova, 1986.
- *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- WAGNER, D. A. *Alfabetización: Construir el futuro*. París: UNESCO, 1998.

