

La rondalla de la lectura

Lectura, televisió i escola

Xavier Mínguez i López
Universitat de València

La poció

Podríem haver anomenat aquest fragment del meu article “La fórmula”, “La vareta màgica” o fins i tot “El bálamo de Fierabrás”, en essència hauríem pogut anomenar de moltes maneres la sensació que roman després de llegir llibres sobre la lectura i, encara més, sobre la lectura i els xiquets. Estudiosos, escriptors, lectors compulsius busquen una fórmula que permeta als xiquets entendre que sense un hàbit lector seran profundament desgraciats al llarg de la seua vida (tot i que ells se senten profundament feliços dins del seu món de joc, joguets i televisió). Tots miren de trobar la infal·lible via de salvació cap al món on tot és possible, on tot és inequívocament ple de valors, ple d'elements que condueixen a la reflexió, en quatre paraules: on tot és culte. Fins i tot els estudiants de Magisteri interroguen els professors sobre “de quina manera podem fer que els xiquets lligen?” quan, amb una mínima comprovació resulta senzill cerciorar-se que el seu interès cap a la lectura és mínim. Però és un lloc comú que els xiquets han de llegir. Igual que han de ser educats, no han de veure la tele ni jugar a l'ordinador. I és curiós que els xiquets (almenys els de primària) lligen, i lligen més que mai. Tenen els seus horaris de lectura a les classes, les seues biblioteques escolars i les seues pròpies editorials especialitzades que els persegueixen amb nous títols i noves ofertes (incloent la lapidació de l'autor a les aules o un preu especial si s'hi inclou a la compra els quaderns d'activitats amb els quals ni mestres ni alumnes han de pensar en res). Si férem una anàlisi asèptica de la situació de la lectura a l'actualitat, hauríem d'arribar a la conclusió que aquest és el millor moment de la seua història. Començant per la dada de l'alfabetització, que podem concloure que és pràcticament total (si excloem segments de població que mai hi accediran) i acabant per la de la producció i consum. Se'm podran retraure qüestions com l'existència de l'analfabetisme funcional o l'escàs entusiasme cap als llibres que – se'n diu – detectem als nostres infants. Però, com podem competir contra la fascinació visual que provoquen els nous mitjans de comunicació? O contra horaris i ritmes de vida cada volta més inhumans

que disgreguen la família i redueixen el temps comú a dues hores exhaustes davant el televisor? O contra mestres poc informats o amb interessos no necessàriament convergents amb la lectura? Potser hauríem de buscar el lloc d'aquesta font de cultura entre la resta de fonts de cultura a la qual l'alumnat s'hi aboca sense el concurs de l'escola. Potser haurem de definir quin és el lloc de la lectura a un món cada volta més digitalitzat on la cultura del paper retrocedeix lleument davant la peremptorietat d'informacions cada volta més actualitzades. I, sobretot, haurem de decidir d'ensenyar a utilitzar eixos mitjans per tal que s'optimitze la seua explotació i no es quede reduïda a l'allau del no res, de la no-informació a través de la sobreinformació (Sartori 96).

Però tornem a la fórmula, la poció màgica de la qual parlàvem i que tant ens demana la societat. Tant, que la producció de material al voltant de l'animació a la lectura o de la tríada de pares-fills-llibres s'ha disparat. Llibres de gran qualitat com els de Pennac (92), Cotroneo (94) o Duran i Ros (95), ens tornen a una relació amb el llibre més humana que no acadèmica. Resseguint les línies de *Com una novel·la*, per exemple, es poden resseguir també les vivències que es reflecteixen a l'acte de la lectura (que com sabem inclou més coses que el simple fet de llegir-descodificar) al llarg de tota una vida: la importància de la companyia en l'aventura d'allunyar-se de la paraula sentida, per acostar-se a la paraula escrita, la configuració del que anomenarà Cassany (93) la personalitat literària, a la qual ens aferrem els adults i que sovint neguem als menuts, i sobretot l'enumeració dels drets que ens atorguem els lectors, com a protagonistes d'un acte voluntari. Només aquestes premisses haurien de bastar per redimensionar la funció de la lectura a l'escola, però en canvi, continuem parlant de crisi (Badia i Cassany 1994), continuem parlant de xiquets i xiquetes que no lligen...però realment no lligen?

Si ens acostem a les dades de l'article de Badia i Cassany veurem que, hi ha una diferència cabdal entre la lectura als centres urbans i als centres rurals. De la mateixa manera, comprovem també una diferència considerable entre l'hàbit lector a les classes socials mitjanes-altes i classes baixes i marginals, sempre a favor dels primers. Potser caldria, doncs, plantejar-se com captar eixos sectors de població abans que no llançar proclames als set vents lamentant-se de l'escassa importància que li donen a la lectura els nostres joves. De fórmules, en allò que toca els sectors marginals i baixos de la societat, no en podem donar cap que no incidisca en la millora de la qualitat de vida dels individus com pas previ per a l'entrada al món de l'oci, que és on, inevitablement, s'hi situa la lectura.

Basta amb un passeig per una presó per a veure que són els sectors més desfavorits els que més pateixen l'analfabetisme, funcional i total; fins i tot en individus completament escolaritzats, els quals d'una o d'altra manera han perdut l'hàbit lector, entés en aquest cas en l'aspecte de descodificació que implica els primers estadis de la lectura. Si volem podem veure un raig d'esperança, o un lloc d'entrada possible en el seu interès natural cap a la poesia

Però no cal anar a situacions límits com la dels presos, ens podem aturar momentàniament al sector de població que es considera blanc de totes les actuacions: la classe mitjana urbana. Al cap i a la fi és el paradigma de la infantesa. Ningú no pensa al xiquet de classe alta que té totes les possibilitats al seu abast, ni al de classe baixa o ambient rural, que semblen condemnats a un temps lliure reduït i simplificat (encara que el perfil de la gent de les nostres comarques ha canviat sensiblement en els darrers vint anys). El paradigma de la infantesa, és a dir, el xiquet urbà de classe mitjana que s'escolaritza fins els setze anys i, cada volta més, prossegueix els seus estudis fins arribar a la universitat; el xiquet que té a casa un ordinador i dues o més televisions (fins i tot a la seua habitació), amb pare i mare treballadors i una sobredosi d'activitats extraescolars: karate, anglés, informàtica, etc. Aquest xiquet, evidentment, veu la lectura com una de les infinites possibilitats que els pares deixen al seu abast. És faena de tots, aleshores, presentar-la com a una activitat tant o més atractiva que la resta d'activitats possibles. Però, òbviament, no existeix la fórmula igual que no existeix la fórmula per crear ciutadans conscients dels seus drets civils i polítics, amb capacitat i necessitat d'opinar sobre els problemes que els afecten.

Però no ens donem per vençuts, si bé no una fórmula si que podem entreveure un camí ideal cap a la lectura a través d'algunes consignes que apareixen als llibres citats. Sens dubte es basen sobre l'amor als llibres de pares i mestres i sobre el seu convenciment d'aquests en el valor i la importància de l'activitat. Intentem donar també, doncs, el just valor a aquests paràmetres i fent el nostre particular viatge cap a un bon lector. Aquest seria més o menys el que exposem a contínuació

De zero a dos anys, aproximadament, la relació amb la família és fonamental. La família (entesa de manera ampla) és el seu lligam amb la realitat de manera que s'aprehén a través de les comunicacions que en rep de l'adult. La repetició de cançons, petites històries,

endevinalles, *non-sense*, etc. als primers estadis de vida és doncs una base important dins del desenvolupament de la parla.

Quan el xiquet ja ha adquirit els rudiments del llenguatge és possible, doncs, introduir les primeres historietes, les mínimes estructures narratives que els ajuden a comprendre la tradicional seqüència d'introducció, nus i desenllaç. Un bon moment per introduir àlbums d'il·lustracions, llibres de números, d'animals, etc. sense més intenció que la d'acostumar el xiquet al format del llibre, al tacte, a la seqüència. També és moment de jugar, com apunta Roser Ros, amb les possibilitats que ens donen els aspectes domèstics: l'hora de menjar, els joguets de l'habitació, els jocs tradicionals... I, potser les primeres rondalles. Sara C. Bryan ens indica algunes de les preferides pels infants a aquestes edats: històries on apareixen elements familiars tenyits amb una aura meravellosa, un element repetitiu i acció ràpida i senzilla. Els tres porquets n'és un bon exemple.

El contacte amb la lletra escrita fa respirar a molts pares, cansats de contar o llegir històries als seus fills. Tanmateix, com indica Pennac, el camí no s'ha acabat, no s'acaba amb el "ara ja pots llegir tu". El lligam amb la lectura va més enllà de descodificar una història, té una bona part d'afectivitat lligada a l'adult que ha acompanyat l'infant pel camí de la narrativitat, de manera que aquest fil d'unió amb la fascinació de les rondalles pot trencar-se si no s'acompanya de l'altre fil d'unió, el de l'adult que conta la història a la llum d'una llàntia de taula. Sens dubte el moment del contacte amb la lletra impresa és també el moment d'introduir-los als llibres-joc, a llibres que, sense intenció de contar una història amb pèls i senyals, ajuden a trobar una relació amb el llibre com a objecte i com a font de diversió. En el lent i pacient camí cap a l'autonomia en la lectura esdevé fonamental la col·laboració dels agents relacionats: sempre pares i escola. Són aquests qui hauran de tractar d'oferir el màxim nombre de possibilitats de lectura a l'infant mirant d'evitar l'enfrontament amb altres elements d'oci com puguen ser la televisió o els videojocs. La lectura ha de ser un fi en si mateixa i no una alternativa. Pennac afig també la necessitat de no tindre pressa de desfer-se dels moments de lectura comuns, tant per la càrrega afectiva que comporten com per allò que signifiquen de companyia, de suport i, encara diríem més, d'activitat conjunta, que sempre és ben rebuda.

I quan realment s'ha de deixar que l'infant llija a soles, què fem? Doncs, ací entra ja l'escola i el treball conjunt. Entren els currículums i les biblioteques, les visites a les llibreries i els contacontes, en un paraula: la lectura. La lectura en majúscules, si volem, i el

punt d'inflexió on l'infant que passa a ser preadolescent pot passar també de gran lector (consumidor d'històries) a no lector. En aquest cas allò fonamental continua sent l'actitud dels educadors. Educadors que han de procurar materials pròxims als interessos de criatures confuses que es veuen a mig camí entre la maduresa i la infantesa. Una selecció de llibres de conflictes, de colla, de descobriments amb elements fantàstics que els permeten no deslligar-se completament de la fase anterior poden ser bons companys de viatge. També el fet de no insistir en les fórmules com “jo a la teua edat”, o “ja tens edat per a llegir açò o allò”. No sabem mai quan despertarà un lector. En coneixem que ha despertat als 6 anys i als 16. Fins i tot als 35 i als 60. I sempre ha sigut a través de llibres que, d'alguna manera, els han fet sentir que estaven escrits per a ells, llibres que els feien sentir protagonistes, com si ja els hagueren llegit en alguna ocasió, com els clàssics de Calvino (1995). El cas és que el despertar d'un lector, un esdeveniment sens dubte ple de màgia, no es pot aconseguir amb una poció màgica, ni amb l'ús de la vareta d'una fada, ni amb fórmules del Dr. Bacteri. S'aconsegueix amb paciència, estima i...un poquet de màgia, per què no?

L'ogre

En tota rondalla hi ha un ogre i en aquesta és sens dubte la televisió. Els xiquets i xiquetes són violents per culpa dels dibuixos animats japonesos, adquireixen valors masculistes a través de les telesèries, no lligen a causa de les hores que passen davant de la pantalla. Aquest nou ogre que és la televisió com a ent, com a instrument que sobrepassa amb escreix el límit de l'electrodomèstic, ha arribat a ser tan eficaç com un gegant negrot o una bruixa malvada. No hi ha mal que no puga tindre el seu origen en els programes, les pel·lícules o els dibuixos animats. Quan parlem de cultura de masses sempre parlem, evidentment, de malditisme. Ara fa un segle, un diari londinenc, preocupat per les morts de Jack l'esbudellador, acusava els cartells anunciadors de teatre popular d'incitar a la violència: “imagineu-vos-en l'efecte que podrien tindre en la morbosa imaginació de les ments desequilibrades aquestes enormes escenes de violència i assassinat amb ganivet o pistola” (citada per Alcaraz 1994). La mateixa Bettina Hürlinman en la seua història universal de la literatura per a infants demonitzava una part dels còmics per constituir una autèntica amenaça per a la ment infantil (el subratllat és nostre)

La humanitat adulta, almenys aquella part que es preocupa de debò per l'educació de la joventut, s'esforça hui, tant a Europa com a Nordamèrica per posar un dic a eixe allau de mal paper barat, *tan ple de perniciosos efectes en tots els sentits*. Potser s'aconseguisca el triomf ètic[...]I la literatura de bombolles de sabó que, en totes les seues característiques de presentació i formulació correspon a la fase intel·lectual de semianalfabets, suposa per a una gran part dels homes allò que antigament suposaven els llibres sobre el títol dels quals figurava el següent epígraf: “per a xiquets de set a setanta anys”.[...] *Fins i tot un semianalfabet o un xiquet deficient mental pot consumir sense dificultat un promedi de cent còmics per setmana*.

Però pense que en el cas de la televisió la criminalització arriba a límits insospitats. Donada la seua presència a un 98% de llars valencianes on, per dècades, ha ocupat un lloc de privilegi a la casa i la seua posició preeminent també a la nostra vida, podríem parlar fins i tot de psicosis col·lectiva.

Una de les psicosis més habituals és la de la violència. Psicòlegs i sociòlegs afirmen que la visió d'escenes violentes provoca un augment de l'agressivitat dels nostres fills (Sanmartín, Grisolí 1994). Aquesta agressivitat potser fins i tot immediata, arriben a dir aquests autors: una pel·lícula de Disney on els colors són vius i excitants provoquen una reacció immediata als xiquets que es barallen entre si, criden o corren per tota la casa (reaccions per altra banda no molt diferents de les que puga provocar una visita esperada o

un regal excepcional). També s'ha culpat la televisió d'alguns dels crims produïts per xiquets. En el 91, l'horrorós assassinat a Liverpool d'un xiquet de 4 anys a mans de dos companys de 10 i 11 i la sentència del jutge que va arremetre contra els programes televisius va provocar una onada de protestes contra els continguts televisius. De la mateixa manera, recentment, al voltant d'un crim semblant les notícies anaven acompanyades de l'anècdota que els assassins havien vist desenes de voltes *Divendres 13* (sense incidir en el fet que als xiquets, algun pare inconscient, els havia deixat veure aquest truculent film). La societat necessita trobar culpables dins d'aquesta generació d'infants que sembla que se'ns escapen de les mans i troben la víctima propícia en un aparell al qual la mateixa societat adora. Curiosament, algunes de les enquestes i investigacions (podríem també estendre'ns en la instrumentalització de les enquestes, és clar) mostren que els dibuixos animats violents són els menys apreciats entre la franja d'edat dels 4 als 12 anys i els dibuixos tradicionals, on si bé no hi ha violència explícita trobem una dosi insofrible de sexisme, racisme i ensucrat sentimentalisme, continuen sent un valor segur. Un senyal clar de quin és el millor mercat per als dibuixos ens el donen les pròpies productores espanyoles que, davant dels pocs mitjans amb què compten, s'inclinen clarament cap a les produccions convencionals amb nans, bestioles i somriures. De tota manera, i per tal d'il·lustrar la criminalització de la qual parlava abans, citar la conclusió de García Nebrera davant d'aquestes dades recopilades per ella mateixa: "...vemos que los niños prefieren lo de siempre. Sin embargo no cabe refugiarse en el optimismo, lo de siempre puede empezar a resultar reiterativo e insuficiente". És a dir, els xiquets i xiquetes prefereixen veure *Willy Fogg, Delfy y sus amigos* o *La llamada de los gnomos* però això no vol dir res. Hem de preocupar-nos igualment per allò que puga passar.

Una altra psicosi que hi ha creada a la societat és la de que els xiquets veuen massa la televisió. Tres hores o quatre, diuen. Però no diuen que, a banda de la seua ració personalitzada (les franges horàries infantils), el major consum es dona en les hores on veure la televisió és una activitat compartida, com diu Núria Garcia (98)

Mirar la televisió des del sofà, assegut enmig dels pares [...] és la pràctica més generalitzada durant el consum infantil de l'oferta de les cadenes. La reunió familiar davant la pantalla es converteix en un escenari doblement satisfactori pel nen. Aquesta modalitat de consum permet que el petit pugui atendre els espais de les graelles i, a més a més, relacionar-se amb els pares.

Veure la televisió, doncs com diu Vallejo (95), és molt més que tindre engegat l'aparell. En aquest cas és també una manera, sovint l'única, de relacionar-se amb els pares, de compartir una activitat, tot i que les enquestes mostren clarament que preferirien jugar. Les cadenes saben d'aquesta pràctica i programen cada volta més espais *familiars*, especialment concursos i darrerament telesèries desproveïdes de qualsevol contingut poc adient per a una audiència tot terreny. Són programes de consens davant la guerra pel comandament a distància.

I com reaccionen els adults davant d'aquesta pretesa sobredosi de televisió? En general entre els adults es poden detectar dues utilitzacions de la televisió –en certa mesura contradictòries– en relació als xiquets: o bé l'utilitzen com a premi/càstig o bé com a mainadera. En cap dels casos la televisió és vista com un instrument de comunicació i de transmissió de cultura del qual cal comprendre'n els recursos i saber-ne analitzar els missatges. En el primer cas, trobem sovint que lectura i televisió es contraposen radicalment com a extrems d'una balança. Si es llig podem premiar amb una culleradeta de tele; si no es llig no hi ha tele, o encara més, si s'ha sigut roí no hi ha tele i castiguem amb la lectura. Monstruós! Ja deia Rodari que la televisió era una de les fonts de cultura més importants dels nostres infants. A través de les imatges que hi veuen aprenen bona part del seu nou vocabulari, entren en contacte amb realitats molt importants per a la seua socialització i, m'atreviria a dir, que també interioritzen les primeres regles discursives del relat com poden ser els trets psicològics fonamentals dels personatges o la seqüència narrativa.

No podem oblidar tampoc que hi ha programes infantils on la professionalitat dels seus creadors aporten uns valors que sobrepassen els merament educatius o d'entreteniment i que poden encabir-se dins de la literatura amb majúscules. Dibuixos animats com *RugRats* o *Muppet babies* o programes infantils com el *Club super 3*, *Sesame Street* o *A la babalà* (primera etapa, amb guions de Carles Cano), no deixen lloc als dubtes. La televisió pot incloure a les seues programacions continguts d'alt valor cultural, sense entendre l'accepció cultura, tal com s'entén sovint en televisió, en una mera projecció de continguts formatius. Entenem cultura televisiva aquella que es nodreix principalment del mitjà i que no és una transposició d'altres formats (llibre, revista, etc.) al format audiovisual. En tot cas hi podríem incloure aquelles transposicions que *adapten al gènere televisiu* els seus continguts tot intentant aprofitar-ne els recursos.

Evidentment, no és aquesta la televisió que tenim. I en eixe sentit són certes les crítiques d'associacions de pares i d'espectadors referents a la mala qualitat general de la programació de les diferents cadenes, amb especial incidència a les públiques. Hem de reclamar una televisió millor que ens permeta mirar amb indulgència alguns espais de menor entitat però amb gran èxit com poden ser els tan blasmat dibuixos animats *violents*. Però, en igual mesura, hem de reclamar una televisió millor com a consumidors adults i no com a responsables dels nostres infants. Díficilment millorarà la programació dins de les franges horàries infantils si ens conformem amb la tele-fem amb què ens bombardegen diàriament. Recordem que els xiquets veuen més televisió fora dels seus horaris propis que dins. La programació familiar de la parlàvem adés és la programació que es consumeix amb menor grau d'implicació, tan per part dels pares com per part dels fills, ja que no és viscuda com un visionat d'espais culturals o merament d'oci. La televisió ocupa el temps del no-temps, el temps que no s'ocupa a fer res, temps mort sense capacitat d'anàlisi ni de crítica. Temps que no poden ocupar jugant amb els amics (la seua activitat preferida) i on la lectura no apareix com a opció d'oci sinó, molt sovint, opció escolar i obligada. Si volem recuperar la vitalitat dels infants hem de recuperar també el seu temps d'oci en tota la seua magnitud. És curiós comprovar com la franja horària infantil tradicional (de 17 a 20h) ha desaparegut de la major part de les cadenes. És inútil projectar dibuixos animats a uns xiquets i xiquetes que a eixes hores estan immersos a les nombroses activitats extraescolars. El temps d'oci viscut plenament, sense obligacions –expreses o no, volgudes o no– sembla inexistent a les vides d'aquests infants que desitgem que esdevinguen uns modèlics cervellets. El temps de jugar en la soledat de l'habitació o en el salvatge parc del carrer, el de compartir descobriments amb els companys, ha sigut afusellat. Retrobar-lo seria també retrobar el vessant més humà dels menuts.

Per una altra banda creiem també que la percepció de la televisió, la mirada amb criteri i l'aprofitament intel·lectual dels continguts televisius passen per una educació en l'audiovisual, un aprofitament didàctic que a l'àrea de llengües pot ser especialment sucós. La publicitat ens dóna una immensa quantitat d'exemples frescos i diaris de recursos estilístics, els programes de debats (fins i tot els dolents) ens engresquen a convertir l'aula en un lloc de conversa col·lectiva, els dibuixos animats ens acosten a la literatura infantil...Demonitzar la televisió, convertir-la en la diana dels nostres dards enverinats de mala consciència, d'escassa disponibilitat cap als infants, només aconsegueix convertir-la

en un ogre de llegenda a qui tots voldrien conèixer més i millor. És possible que, més que no matar-lo cruelment o condemnar-lo al càstig etern d'una llàntia encantada, ens interesse fregar aquesta llàntia per tal de demanar-ne els millors desitjos.

El pou dels desitjos

I si hi ha un lloc on els desitjos de tots, pares i mares, es condensen i prenen forma és l'escola. És a l'escola on els infants han de trobar la solució a tots els problemes: disciplina, ordre, creixement personal i, per descomptat, l'amor a la lectura. No és difícil veure pares que fan observacions als seus fills respecte als seus hàbits de lectura davant dels mestres: "li costa molt agafar un llibre", "quant de temps dus amb aquell que et vaig comprar?", "es passa el dia davant de l'ordinador"... L'ensenyant obvia aquestes observacions, mira l'alumne, l'agafa pels muscles i defensa el valor de la lectura dins de les activitats de l'escola, la incipient biblioteca d'aula i els actes organitzats al voltant del 23 d'abril. Davant d'aquest panorama, és l'infant qui es troba desemparat davant d'un horitzó de paraules escrites: "tothom llig llevat de mi" i sovint s'afegeix "i a mi llegir m'avorreix". El cas és que aquest mateix alumne torna a casa i comprova com el mateix progenitor que tan sàviament acaba de parlar amb el seu tutor es deixa caure sobre el sofà i engega el televisor per veure déu sap què. Mentre, l'altre progenitor fa algunes faenes de casa o s'adhereix a l'escena del sofà amb un autoritari: "no hauries de llegir alguna cosa?". L'alumne se'n va a la seua habitació preguntant-se quin temps li dedicaran els seus pares a llegir. Després, davant del llibre, es repeteix l'escena que magistralment narra Pennac: el xiquet davant de la lectura obligatòria.

I a escola? El mestre o la mestra llig el llibre de text i demana a l'alumnat, entre els quals es troba el o la nostra xiquet/a, que subratllen allò principal. Llig també un text d'Ausiàs March, del qual només coneix l'avinguda d'entrada a València i la immobiliària de Burjassot que comparteixen nom, tot lloant-ne la qualitat indiscutible. Aprofita per llegir la seua biografia i ordena que es copie una poesia al quadern. Després arriba l'hora de lectura i indica a la seua classe que arreplegue un llibre de la biblioteca i es pose a la faena. L'ensenyant s'acosta aleshores a la classe del costat per xarrar amb el company més proper. "La seua lectura?" – es pregunta encuriosida la classe. I col·lectivament, i sovint resignadament, comencen a llegir.

La societat no para de llançar monedes a aquest pou dels desitjos demanant uns ciutadans del futur amb tots els complements, fins i tot aquells dels quals la societat manca. Llegir no és natural a l'escola (amb matisos, tal com déiem a la primera part d'aquest article) igual que no ho és als barris populars, o a les llars d'una generació marcada per la

postguerra i sotmeses a la força de la televisió. Per què hem de demanar als nostres infants una cosa que no es troba al seu voltant? I encara més, com diu Pennac, per què els exigim unes condicions quan s'aboquen a l'hàbit lector que nosaltres no complim? Cal reconèixer que el dret a no llegir i el dret a llegir qualsevol cosa es vulneren dia rere dia a les nostres aules i a moltes de les nostres llars quan, fins i tot el lector més exigent, se'ls hi aplica. És possible que aquesta vulneració siga fruit d'una fallida preparació del professorat. Alguns dels errors, però, tenen una difícil solució com és el de la falta d'amor a la lectura d'alguns ensenyants. Si tots convenim que el verb llegir no admet l'imperatiu, a la perífrasi "estimar la lectura" encara és més palés.

Als nostres ensenyants, podem demanar però, si no amor a la lectura, almenys competència en el desenvolupament del seu treball. Igual que podem demanar que coneguen el currículum, les equacions de segon grau i els darrers mètodes de lectoescriptura, podem demanar una àmplia competència literària que, al cas dels ensenyants, hauria d'incloure també competència sobre el fet editorial. Evidentment, sempre ens mancaran les paraules plenes de sentiment del mestre de literatura (o la mestra) que ressonen a la nostra memòria, com aquelles que despertaren el nostre desig de llegir – tots els lectors tenim una història sobre mestres de literatura que contar–; però almenys tindrem un professional al capdavant d'una tasca que li correspon.

També dins d'aquesta tasca s'inclou el desenvolupament d'estratègies adequades. Pennac, Cotroneo, Duran i Ros apunten molt (potser massa) al component afectiu. Però hem de contemplar també la possibilitat d'un professional de l'ensenyament amb una certa aversió cap a la lectura. Aquest professional –al qual li reconeixem el dret a no llegir– no pot contagiar una estima a la lectura que no ell mateix no té, de manera que haurà d'anar al seu bagul de recursos per tal de complir amb el currículum. Malgrat els seus gustos haurà de conèixer textos diversos per tal de poder oferir diverses opcions als diversos alumnes amb diverses característiques que passaran per les seues mans. Haurà d'estar en contacte amb algunes editorials per tal de conèixer-ne les novetats, llegir-ne les contraportades i, per què no, fotocopiar-les i penjar-les a l'aula o a la biblioteca. Podrà demanar a aquestes editorials la seua col·laboració en l'animació a la lectura, concepte que amaga un nombre infinit de visions que aquest nou professional que volem haurà de seleccionar amb la finalitat de trobar-ne la pròpia.

En última instància hauria de passar per dues condicions:

a) Hi ha lectures que són obligatòries, ja que formen part de la cultura general d'una persona. Igual que tot ciutadà ha de conèixer el contingut de la Constitució, ha hagut d'assimilar una sèrie de coneixements de física i química o ha de visitar un museu en la seua vida, igual haurà de passar l'experiència, a voltes tràngol, de llegir alguns llibres i molts fragments d'autors clàssics a l'escola.

b) Això no lleva que s'intente donar una visió lúdica de la literatura. La literatura no pot ser identificada automàticament amb obligació i avorriment. Les estratègies d'animació a la lectura, que han d'acabar necessàriament a la lectura de textos, han de procurar que l'acte en si aparega com una alternativa rica per al nostre oci. Rica, per no dir apassionant, fascinant, al·lucinant...quasi indispensable. Hi ha els jocs, hi ha les activitats on l'alumnat és el protagonista, on participa per canviar les regles de la història al seu gust, on es pot permetre el luxe d'escriure a l'autor per donar-li la seua opinió, on ell mateix esdevé escriptor, o editor, o... Llibres hi ha que il·lustren a bastament.

Finalment, considerem que aquest professional haurà d'integrar-se i ser capdavanter dels plans lectors com a estratègia necessària d'acció conjunta. La tríada família-biblioteca-escola (podem afegir-hi també les editorials) han de conformar un equip de treball eficient en la fonamentació d'un hàbit lector que passa, inevitablement, pel coneixement de les obres que són a l'abast. Ací les biblioteques, tan menyspreades encara al nostre país, poden jugar un paper important. Diem "poden" ja que no ens sembla adient aplicar l'imperatiu a un col·lectiu que ja fa prou amb enfrontar-se diàriament amb uns polítics que no veuen a les biblioteques més que una enorme eixida de diners i una minsa entrada de vots. En última instància si al mestre no-lector li demanàvem una implicació per damunt de les seues opcions, també podem fer-ho amb el bibliotecari i les bibliotecàries. Així doncs, ens acollim a les experiències de biblioteques públiques com les de Burjassot o Alzira o la mateixa de l'Hospital, de València on la voluntariosa tasca dels bibliotecaris hi ha omplert les sales. En deu haver moltes més, però dissortadament les desconec. El punt de partida de totes tres ha sigut l'acció. Per una banda l'acostament al ciutadà a través de campanyes públiques; per una altra la dinamització de les sales amb la presència de contacontes, amb la presentació de llibres, amb la seua decoració i altres; i finalment el contacte intens amb la comunitat que ha de fruir el seu contingut, començant per l'escola.

Hem parlat molt de l'escola centrant-nos en la figura de l'ensenyant, però caldria afegir-hi la figura de l'escola com a centre. Aquesta també té unes responsabilitats com a

institució motor de l'ensenyament. L'equip directiu de l'escola ha d'actuar conjuntament en la tasca diària d'animació a la lectura. Ha de procurar comptar amb una biblioteca digna que, com les públiques, no pot ser un mer magatzem de llibres sinó que és el lloc on s'hi ha de concentrar les *energies lectores*. També ha de procurar la realització de biblioteques d'aula, a més de facilitar l'entrada d'activitats al voltant dels llibres amb un tarannà obert i dialogador. L'autor que és rebut pel director o directora del centre amb la fredor de qui rep el repartidor de butà es pensarà dues voltes tornar-hi. I fins i tot tornar a cap escola. En resum, el pla lector és sens dubte una ocasió privilegiada per coordinar i fomentar la participació en les tasques relacionades amb la lectura però no ha d'entrebancar el compromís diari del professional de l'ensenyament.

En fi, l'escola que volem continua sent un infinit pou de desitjos on tots hi aboquem les nostres demandes. Ni el més innocent dels professionals és capaç de substraure's a aquesta temptació i llançar la seua moneda, a voltes carregada d'intenció, amb l'esperança que finalment algun dels desitjos es complisca. A l'escola, però, ens trobem amb un col·lectiu irregular i heterogeni on allò més difícil sembla moure el tarquim més que no extraure saba nova. Els mestres il·lusionats amb la reforma cal agrair-los un treball poques voltes reconegut. A la resta caldrà il·lusionar-los. Per la nostra banda afegir algun conjur de fosca pronúncia per tal d'encomanar un darrer desig. Bona lectura!

Bibliografia

- ALCARAZ, M. “Comentario a la cláusula constitucional de protección de la infancia y juventud. Seguida de una reflexión sobre espejos”, dins de *Televisión, niños y jóvenes*, RTVV, València 1994.
- BADIA, J. i CASSANY, D. “La classe de literatura avui”, *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, No 1, Graó, Barcelona 1994
- BRYANT, SARA C. *Com explicar contes*, Biblària, Barcelona 1996
- CASSANY, D. *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó, 1993
- CALVINO, I. *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1995
- COTRONEO, R. *Se una mattina d'estate un bambino. Lettera a mio figlio sull'amore per i libri*, Ed. Frasinelli, Piacenza 1994
- DD.AA. *Televisión, niños y jóvenes*, RTVV, València 1994.
- DURAN, T. i ROS, R. *Primeres literatures. Llegir abans de llegir*, La Galera, Barcelona 1995
- GARCIA NEBRERA, B. “El contenido de la programación infantil en televisión”, a *Televisión, niños y jóvenes*, RTVV, València 1994.
- GARCIA, N. *L'ús infantil de la televisió: modalitats de consum en l'espai familiar*, resum de tesi doctoral a <http://mediapolis.es/scc/documentos/garcia.htm>
- HÜRLIMANN, B. *Tres siglos de literatura infantil europea*, ed. Juventud, Barcelona 1968
- PENNAC, D. *Comme un roman*, Ed. Gallimard, Saint Amand (Cher) 1992
- SANMARTIN, J., GRISOLÍA, J.S., GRISOLÍA, S. *Violencia, televisión y cine*, Ariel, Barcelona 1998
- SARTORI, G. *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid 1998
- VALLEJO, J. *La audiencia activa*, Madrid, CIS-SXXI, 1995