

La resistència lectora: una veu pròpia que crida amb força

Jordi González Batlle*

Resum

Els estudis i informes estadístics realitzats confirmen que la incentivació de la lectura és un dels grans reptes al qual ha de fer front l'actual sistema educatiu. Ara bé, qualsevol projecte que es dugui a terme en aquest sentit no ha d'obviar el fenomen de la resistència lectora, ben arrelat entre els nostres alumnes de secundària. En aquest article oferim el revelador testimoni de quatre alumnes amb un manifest sentiment de rebuig envers la lectura i apuntem algunes de les claus que l'expliquen per tal d'incidir en el que sens dubte constitueix una de les matèries pendents del sistema educatiu.

Paraules clau

lectura, ensenyament secundari, afició a la lectura, resistència lectora

Recepció de l'original: 7 de juliol de 2013

Acceptació de l'article: 12 de setembre de 2013

Es un hecho generalmente aceptado que los niños no vienen a este mundo con un libro bajo el brazo. Pero tan cierto es que los niños no nacen lectores como que ninguno nace no lector. La adquisición del hábito de lectura no responde a una evolución natural, sino que pertenece al ámbito de lo cultural y se inscribe en el proceso más general del acceso al lenguaje; para lo cual se requiere un medio social, escolar y familiar que estimule y oriente ese proceso.

Equipo Peonza (2001, p. 43)

Introducció¹

Són diverses, i ben conegudes, les veus que intervenen en el procés de dinamització lectora a l'àmbit escolar. Ara bé, hi ha una veu que massa sovint els docents tendim a passar per alt, i no tant perquè no en siguem conscients de la seva existència (la textura inconfusible d'aquesta veu és tan sorda i aspra que difícilment podem fer veure que no la sentim), com pel fet que ens resulta incòmoda des del moment en què qüestiona l'essència mateixa de la nostra tasca educadora (que no només docent).

Ens estem referint a l'anomenada «resistència lectora», expressió que, més enllà del «dret a no llegir» que reivindica el sempre provocador Daniel Pennac (2003) al seu famós decàleg, el cert és que constitueix un dels principals forats que presenta el nostre

(*) Professor de Llengua castellana i Literatura a l'Institut Barri Besòs de Barcelona. Doctor en Didàctica de la llengua i la literatura per la Universitat de Barcelona (2010). Membre del Grup de recerca POCIÓ (Poesia i educació, <http://www.pocio.cat>), adscrit a la Universitat de Barcelona. Coautor de diverses guies didàctiques i de lectura per a les editorials Teide i McGraw-Hill. Adreça electrònica: jorgegbatlle@gmail.com

(1) El present article sorgeix de la tesi doctoral *La lectura a secundària: un cas pràctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre* (Disponible a <http://tdx.cat/handle/10803/1304>).

sistema educatiu donada la gran quantitat d'alumnes que manifesten (i pateixen) la simptomatologia d'aquesta problemàtica tan estesa que és la desafecció per la lectura o, per ser més exactes, pels llibres. Una problemàtica que, val a dir, no és ni molt menys nova, però que sí que ha agreujat la consolidació de tota una sèrie de nous hàbits com a conseqüència de la irrupció de la nova era digital. Això, òbviament, planteja uns reptes nous (amb les seves corresponents intervencions) per a un problema que no ho és tant, de nou, i que, justament per això, ens demostra la necessitat d'intervenir-hi per tal que no esdevingui un mal endèmic.

Conseqüència potser d'aquest desinterès per part del món educatiu per aprofundir en les causes d'aquest rebuig als llibres és el fet que hagin estat pocs els estudis realitzats sobre el tema. Una excepció notable és el cas del treball d'Aliagas, qui, dins del marc del Grup de Recerca sobre Literacitat Crítica (Gr@el), vinculat a la Universitat Pompeu Fabra, ha estudiat el fenomen del desinterès per la lectura des de la perspectiva dels joves partint d'un enfocament eminentment etnogràfic. En concret, parteix de l'anàlisi de les pràctiques «lletrades» acadèmiques i socials d'un jove de 14 anys per tal d'estudiar els factors que li han portat a adoptar una actitud de rebuig envers la lectura de llibres (Aliagas, 2008). En parlar de les identitats lectores, reivindica la importància d'aquest conjunt de condicionants socioculturals, així com de la pròpia experiència lectora, a l'hora de donar forma a aquesta identitat:

El tópic de la identidad lectora, pues, está conectado con otros aspectos de la vida social de los individuos (...), como las aspiraciones sociales o el arsenal de cualidades personales que queremos desarrollar. (...) En cada acto lector se adoptan roles sociales específicos (...) y entran en juego intereses y sentimientos personales. Cuando esas expectativas que nos planteamos durante la lectura no se cumplen, o el texto no nos permite desarrollar nuestro yo íntimo, entonces ese evento se convierte en una experiencia lectora negativa. Cuando estas vivencias se repiten por sistema, o pesan más que las positivas, incluso podemos llegar a consolidar una desidentificación parcial o total con la cultura lectora de una comunidad letrada. Cuando, además, después de esta frustración hay una penalización, como sucede en el contexto académico, podemos incluso llegar a creer que leer no nos beneficia personalmente². (Aliagas, 2008, p. 6)

Perfils antilectors: claus per entendre la resistència lectora

Metodologia

En aquest cas, hem donat veu (en el sentit literal de la paraula) a un total de quatre alumnes de 2n d'ESO amb una clara resistència lectora ja que des del primer moment van manifestar de manera rotunda que no els agradava llegir. Aquesta mostra, petita però força representativa, pertany a un grup de 18 alumnes del crèdit variable quadrimestral titulat «El placer de leer», en el qual trobem una barreja heterogènia pel que fa als perfils lectors, des d'alumnes amb una trajectòria lectora força consolidada (els menys nombrosos amb diferència) fins als quatre alumnes als quals s'ha entrevistat, els quals entrarien dins la categoria de «lectors febles» segons la terminologia proposada per Manresa (2006), amb un clar rebuig per tot el relacionat amb els llibres, sentiment

(2) En aquesta mateixa línia, Colomer (2005, p. 86) reivindica la necessitat de superar l'enfocament «asèptic» que ignora «el enlace del texto con el mundo del lector», idea que reclama també Sánchez-Enciso (2007, p. 29): «L'acte lector no pot tenir una justificació purament acadèmica, rutinària, del tipus 'ara toca llegir perquè al llibre hi ha una lectura'».

que en menor grau és extensible a bona part de la resta del grup³. L'institut on s'ha dut a terme l'estudi està situat a Badalona, entre els barris de Montigalà i Fondo, ja a Santa Coloma de Gramenet. Es tracta d'un barri amb una presència d'immigrants xinesos i paquistanesos molt elevada, així com d'immigrants andalusos i extremenyos que van arribar als anys seixanta, la qual cosa condiona de manera molt important l'entorn socioeconòmic i cultural del centre i, per extensió, dels seus alumnes.

En concret, els alumnes als quals hem entrevistat són una noia de 14 anys nascuda a Badalona de pares andalusos (entrevista 1, A1), un noi de 15 anys d'origen marroquí però educat a un centre espanyol al Marroc (entrevista 2, A2) i dues germanes de 13 anys, de pares marroquins però nascudes a Badalona (entrevista 3, A3 i A4). Des del punt de vista acadèmic, tots quatre presenten dificultats d'aprenentatge, especialment pel que fa a A1, A2 i A4, que en cap cas es poden atribuir a problemes idiomàtics en el cas dels alumnes d'origen magrebí (de fet, el gran problema d'A2 no és tant d'adquisició de coneixements com d'actitud, ja que tendeix a acumular nombroses faltes d'assistència).

La durada de les entrevistes ha estat força diversa: 4' 10" la primera, 7' 20" la segona i 16' 31" la tercera. Aquesta diferència s'explica pel fet que a la primera noia entrevistada no li agradava gens parlar, la qual cosa va fer que costés molt avançar l'entrevista; en canvi, en el tercer cas, les dues germanes, molt més xerraires, van donar molt de joc, raó per la qual es va optar per entrevistar-les de forma conjunta. Les converses, que s'han enregistrat en àudio (i no en vídeo per no intimidar els alumnes) a la mateixa biblioteca del centre, fora de l'horari lectiu, es van plantejar d'una manera força oberta, encara que el cert és que l'entrevistador va haver de pautar-les força per tal de no perdre de vista l'objectiu que es perseguia (i que es va explicitar als entrevistats des d'un bon principi), el qual no era un altre sinó determinar quins factors propicien la resistència lectora. En aquest sentit, totes les preguntes que es van plantejar (per què no t'agrada llegir?, quina opinió tens dels llibres que et fan llegir a classe?, els teus pares o germans llegeixen a casa?, qui et recomana els llibres?, t'agraden els còmics o els *mangas*?) anaven encaminades a dibuixar el perfil de l'alumne al qual no li agrada llegir i intentar esbrinar-ne els motius. En tots tres casos, creiem que els comentaris realitzats pels alumnes han estat força reveladors tant pel que fa als aspectes on coincideixen (bàsicament, l'associació generalitzada de lectura amb avorriment, que en general els alumnes entrevistats no són capaços de racionalitzar) com aquells on no ho fan. I és que, en el fons, no és sinó una mostra més de la gran complexitat i diversitat de veus que intervenen en la dinamització lectora.

Binomi lectura-avorriment

El punt de partida dels quatre alumnes entrevistats és el mateix, un manifest rebuig envers la lectura i els llibres en concret. Quines són les raons d'aquest sentiment d'animadversió? En tots tres casos, no triga gaire a aparèixer un mateix qualificatiu:

(3) Curiosament, tres dels quatre alumnes entrevistats són noies, tal com especifiquem una mica més endavant, fet aquest que contradiria la tendència que apunta la mateixa Manresa, segons la qual la incidència de la resistència lectora és menor entre les noies que entre els nois. En realitat, aquesta tendència es confirma també dins del crèdit variable, on els pocs lectors consolidats són, efectivament, noies.

«avorrit». Així doncs, els quatre entrevistats tan bon punt com se'ls pregunta sobre la lectura treuen l'avorriment com a excusa:

1. E (entrevistador) ¿Por qué no te gusta leer, xx?⁴
2. A1 Pues / porque me aburre mucho.
3. E Pero / ¿qué quiere decir que te aburre?
4. A1 Pues que cojo un libro y / cuando / y cuando veo las letras me empiezo a agobiar y / lo cierro.

6. A2 Nunca me ha gustado leer y // nunca me he interesado a leer libros y todo eso...
7. E ¿Y por qué? ¿Por qué no te gusta?
8. A2 Pues // porque me parece que los libros son aburridos y cuando empiezo a leer un libro, pues me aburro.
9. E ¿Te aburres?
10. A2 Sí.

12. A4 A mí, la verdad, es que no me gusta / siempre / nunca me ha gustado leer. Porque me parece aburrido.
13. E ¿Te parece aburrido? Pero ¿porque nunca has leído un libro que te haya gustado [o]?
14. A4 [Sí], porque nunca he leído uno que me haya gustado, entonces todos son aburridos.
15. E ¿Todos son aburridos?
16. A4 Sí.

Un fet molt curiós és que aquest binomi lectura-avorriment es dona també en el cas de l'alumna A3, la qual, malgrat manifestar en un principi que no li agrada llegir, al final del crèdit variable (que és quan té lloc l'entrevista) es reconeix a si mateixa com una gran aficionada a la lectura. L'associació entre l'una i l'altra està, però, tan interioritzada que, malgrat el fet d'haver obert els ulls al món de la lectura i dels llibres i haver gaudit llegint, tal com ella mateixa reconeix, es resisteix a renunciar a una convicció que l'ha acompanyada des de qui sap quan:

1. E (...) A principio de curso me comentasteis que no os gustaba leer. ¿Por qué?
2. A3 Porque me parece aburrido.

Si, a diferència d'A3, un alumne no té la sort de creuar-se amb un llibre que li faci treure's la vena que li tapa els ulls, ja sigui per recomanació d'un amic, un familiar o un professor, està condemnat a esdevenir un antilector per pura inèrcia o, millor dit, per la més absoluta de les desídies. Aquí, el paper de mitjancer del docent i del responsable de la biblioteca és fonamental a l'hora d'ajudar a descobrir l'apassionant món dels llibres als nostres alumnes.

(4) Els criteris que s'han seguit per transcriure els fragments de les entrevistes són, bàsicament, fer una transcripció ortogràfica en el sentit ple de la paraula, respectant les incorreccions que s'hagin pogut cometre al llarg de les converses. Per no dificultar la llegibilitat, també s'ha optat per fer un ús reduït de les marques tipogràfiques: els dos punts (:) al mig d'una paraula indiquen allargament d'una lletra; els claudàtors ([]), intervencions que es trepitgen; i la barra, pausa breu (/) o més llarga (//).

Absència d'hàbit lector

Un altre punt que acostuma a sortir un cop deixada clara la incapacitat de la lectura per generar interès és la manca d'hàbit lector, el qual, malgrat sortir a posteriori al llarg de les entrevistes, s'ha d'entendre clarament com una causa, que no conseqüència, del fet que la lectura s'associï amb l'avorriment. En aquest sentit, Emili Teixidor insisteix en la necessitat d'inculcar als nens des de petits l'hàbit i l'esforç de la lectura mitjançant diverses fórmules, com ara la d'instaurar una hora de lectura diària⁵: un cop adquirit l'hàbit, s'està en condicions de superar les dificultats de diversa mena que planteja moltes vegades enfrontar-se a un text. És evident que llegir (de fet, aprendre a saber llegir) requereix un cert esforç, com d'altra banda també el requereix escriure, però si aquestes dificultats inicials, com ara la capacitat de concentració, no es superen des d'un inici, després costa molt més fer-ho a unes edats on els interessos van per d'altres camins ben diferents, tal com ens ho recorda primer A1 i, just després, A3:

14. A1 Sí, además es que me agobia mucho leer.

15. E ¿Te agobias?

16. A1 Sí.

17. E ¿Te cansas de leer?

18. A1 Sí, la vista se me cansa. Empiezo a leer y la vista se me cansa y empiezo a pensar en otras cosas y ya no quiero leer más. (...)

46. A1 (...) Hay cosas mucho más interesantes que leer.

47. E ¿A sí? ¿Como cuáles?

48. A1 La Play, salir con los amigos, estar sin hacer nada [...]

49. E [¿Estar] sin hacer nada? ¿Para ti es más interesante estar sin hacer nada que leer?

50. A1 Sí, porque al menos no te aburres y puedes hacer otras cosas. (...)

118. E (...) ¿por qué creéis que en líneas generales a vuestros compañeros tampoco les gusta leer? ¿Por qué a la gente de vuestra edad no os gusta leer?

119. A3 Yo creo que es porque / hay gente que se le mete en la cabeza que / es mejor / es mejor ver la tele o estar en el ordenador que leer.

120. E ¿Tú crees?

121. A3 Sí, porque, por ejemplo, hay una niña en mi clase que le gustaba leer y / y la xx ((una companya de classe)), la xx / le empezó a decir que leer era aburrido y que era mejor ver la peli o estar en el Messenger.

122. E Ya.

123. A3 Y esa niña ahora ya no lee.

(5) Teixidor, E. (2007). En aquesta mateixa línia es manifesta Colomer (2005, p. 145), amb l'anomenat «efecte Mateu», així com Leseman, Paul. P. M. i de Jong, Peter F.: «Early introduction to books and early participation in literacy-related interactions in the home environment are seen as most important to prepare young children for literacy instruction at school.», a «How important is Home Literacy for Acquiring Literacy in School» (Verhoeven i Snow, 2001, p. 71).

A2, fins i tot, determina si un llibre val la pena llegir-lo en funció només de la primera pàgina: el seu hàbit lector és tan fràgil (inexistent, de fet) que el valor d'una lectura ve determinat tan sols per la capacitat de seducció de les primeres línies:

- 61. E O sea, tú lees la primera página y entonces dices: mira, me atrae, me gusta y voy a seguir leyéndolo.
- 62. A2 Es que si es la primera página / es la primera frase que te atrae y vas leyendo poco a poco y, no sé, te va intrigando.
- 63. E ¿Y qué hace que un libro te atraiga y otro no? ¿Qué es lo que tiene que / [eso] /?
- 64. A2 Como te he dicho, la primera página. (...)
- 67. E O sea, si la primera página no te convence, no sigues []
- 68. A2 No, ya lo ves, en tu clase he dejado muchos libros porque no me han gustado /

Les dues germanes confirmen també la manca de l'hàbit lector, recurrent fins i tot a un argument més aviat fisiològic (els ulls es tanquen) que apunta igualment A1. D'altra banda, A4 introdueix el factor extensió: com més curt és un llibre, més possibilitats hi ha que agradi (raonament aquest que no sempre resulta vàlid si considerem la llargada considerable d'èxits com la saga de Harry Potter o la de S. Meyer), per concloure finalment que, com A1, hi ha moltes altres coses més interessants que la lectura:

- 3. E Porque te parece aburrido. Pero ¿por qué te parece aburrido?
- 4. A3 No sé, porque me acabo cansando leyendo.
- 5. E Te acabas cansando. ¿Los ojos se te cansan?
- 6. A3 Sí.
- 7. E ¿Empiezas a pensar en otras cosas?
- 8. A3 Sí.

- 48. A4 Y, ahora, la verdad es que no me gusta leer, sólo me gusta leer / cuando hay cuentos variados.
- 49. E Vale. ¿Cuentos variados por qué? ¿Porque son / cortos?
- 50. A4 No, sí, porque son cuentos cortos y breves de leer y / fáciles de leer, y mejor...
- 51. E O sea, que para ti un libro que te pueda interesar es un libro que sea corto, digamos, ¿no?
- 52. A4 Sí.
- 53. E Vamos, de relatos así / cortos, que no te llegas a cansar, ¿no?
- 54. A4 Sí, mm, igualmente yo no leería.
- 55. E ¿No? ¿Por qué? ¿Por qué no leerías?
- 56. A4 Porque es que no me gusta, la verdad.
- 57. E ¿No te gusta?
- 58. A4 Prefiero hacer otras cosas que leer.

Tirania del referent visual

A més de l'extensió, s'introdueix un altre factor que els joves (i els no tan joves) prenen en consideració a l'hora de formar-se la percepció d'un llibre: la portada. A4 i A2 arriben fins i tot a condicionar el fet que un llibre sigui interessant amb les qualitats estètiques de la seva coberta:

105. E Y para que cambies de opinión, ¿qué tiene que pasar, dime?
106. A4 No sé, que lea un libro interesante, así / (...) bonito y eso. (...)
109. E Ya, pero yo me acuerdo cuando al principio del curso te decía: coge algún libro y tú me decías ¡no, todos son muy aburridos!
110. A4 Sí, es que / por la portada que tienen no / (...)
36. A2 (...) pero es que yo no / no / no iría nunca a buscar un libro, no sé / no sé / me puede atirar / no sé / la atención su / su / el /
37. E ¿La cubierta?
38. A2 ¡La cubierta! Si hay una foto que me interesa o algo así, que me atrae para leer / Pero coger así un libro y empezar a leer / no, no lo haré.

Aquest component visual, i paratextual, tan important en la ment adolescent d'avui en dia⁶, es tradueix en el fet que, almenys per A1, els còmics esdevenen una alternativa perfectament vàlida als llibres en general. De fet, en el transcurs del crèdit variable de lectura «El placer de leer» aquesta mateixa alumna només va llegir *manga*: qualsevol intent perquè intentés llegir un altre tipus de lectura, fins i tot revistes, va resultar infructuós:

35. E ¿Y cómo crees / que sería para ti un buen libro, un libro que te gustara?
36. A1 Un libro sin letras.
37. E ¿Sin letras?
38. A1 Sí, que no haya que leer.
39. E Entonces los cómics te gustarán, ¿no?
40. A1 Sí, porque ahí hay muchos dibujos y poca letra. Y según y como, hasta puedes saltarte la letra y ver sólo los dibujos.

Per a A4, amb una resistència lectora tan consolidada i pertinaç com A1, ni tan sols els còmics constitueixen una opció, ja que el text que surt als globus disseminats per la pàgina requereix massa atenció:

174. E (...) Y, mm, a ti que no te gusta tanto leer y tal, si en vez de un libro, de una novela, es un cómic, o un tebeo, o un / ¿te atrae más?
175. A4 No, no, los cómics / peor que los libros.
176. E ¿Ah sí? ¿Por qué?
177. A4 Porque no sé, es que no me gusta leer cosas, así, con imágenes.

(6) Lluç, G. (1998) ofereix una anàlisi molt interessant sobre el pes específic de tots aquests elements paratextuals.

178. E No te gusta.

179. A4 Me gusta que, por ejemplo, lo de los libros así de cuentos, que salga el texto así corto y al lado sólo una imagen, ¿no? Pero no muchas imágenes con los bocadillos.

La tutorització lectora des del centre

Amb una trajectòria lectora tan minsa (o ja directament inexistent), és normal que el pes mediador del professor envers el món dels llibres sigui majoritari, tal com correspon al perfil de lector feble. En el cas d'A1, els únics llibres que ha llegit són per obligació i, de fet, l'únic al·licient per posar-se davant un llibre és haver de fer un treball o un examen:

5. E Ya / y, sin embargo, alguno de los libros que has leído en el crédito variable te ha gustado, ¿no? Como, por ejemplo, el del niño con el pijama de rayas, ¿no es cierto?

6. A1 Ya, bueno, ése me gustó, pero / porque tenía que leerlo pa clase.

(...)

20. A1 A ver / los libros los leo porque / me obligan, pero / bueno, algunos están bien.

21. E ¿Están bien?

22. A1 Sí / porque, por ejemplo, el año pasao el de / el de Quién cuenta las estrellas? / ése me gustó.

23. E ¿Y por qué te gustó? ¿Qué es lo que te atrajo de él?

24. A1 Pos que estaba entretenido.

25. E Pero, entonces, ¿algo te gustaría del libro, no? [Si]

26. A1 [Porque] tenía que hacer un examen.

A2 manifesta idèntica dependència lectora envers les recomanacions per part del professor, fins al punt de reconèixer que ell mai llegiria un llibre per iniciativa pròpia i que dóna més crèdit a la recomanació d'un professor que a la d'un amic⁷:

33. E Pero, tú por ti mismo no irás / a buscar nunca un libro que nadie te ha recomendado, ¿o sí? Es decir, que por ti mismo no leerás, ¿verdad?

34. A2 La verdad es que no.

35. E No, pero / ¿a pesar de que estos dos te hayan gustado mucho?

36. A2 Sí / pero es que yo no / no / no iría nunca a buscar un libro, no sé / (...)

39. E Y, mm, ¿quién, de quién te fías más, entre comillas, a la hora de que te recomiende un libro? ¿De un compañero? ¿De un amigo? ¿De un hermano? ¿De la familia: de tu padre, de tu madre? ¿De, mm, un profe?

40. A2 No sé si, como ya te he dicho, yo nunca me han gustado los libros y / si un profe me lo recomienda / no sé / sería mejor si / un compañero me lo recomienda no sería lo mismo que un profe.

41. E ¿Qué tendría más / de diferente? ¿Más experiencia?

42. A2 Sí.

43. E ¿De qué te fiarías entonces más, de un libro que te recomienda un profesor o un amigo?

(7) Un cas de preponderància de la «literatura vertical» sobre la «horitzontal», segons la terminologia emprada per T. Colomer (2008, p. 122-123).

44. A2 De un profesor, claro.

En el cas de les dues germanes, ens trobem una altra vegada amb disparitat d'opinions. D'una banda, A3, ja abans de superar la seva resistència lectora, valora de forma molt positiva les recomanacions fetes pels professors, més que les que pugui fer una amiga o una companya, a diferència de la seva germana:

77. E Ya, ya, vale, mm, y en clase los libros que habéis leído en cursos pasados / ¿os recomendaban leer libros, no?

78. A3 Sí. El año pasado, en primero, mm, me recomendaron un libro / la profesora de castellano que me gustó mucho. (...)

149. E (...) Y si os recomiendan un libro. Imaginad, tenéis un libro que os recomienda un amigo, un compañero / un libro que os recomienda alguien de vuestra familia y un libro que os recomienda un profesor, ¿qué, cuál leeríais primero, cuál os picaría más la curiosidad?

150. A3 Un profesor.

151. E ¿Sí? ¿Tú crees? ¿Por qué?

152. A3 Porque no sé, porque / como los profesores leen más ((somriures)) creo que el libro siempre estará más interesante.

153. E Ya, está bien. ¿Y uno que te recomendara un alumno, un compañero?

154. A3 No.

155. A4 Yo la verdad es que me leería el que me recomienda un amigo o un compañero, porque tenemos casi los mismos gustos (...)

El referent familiar

Aquesta predisposició per part d'A3 a rebre recomanacions es fa extensible fora de l'àmbit estrictament escolar, un cop superada la desafecció inicial pels llibres, i la porta de forma activa a demanar consell al personal de la biblioteca o de la llibreria:

158. E Bien. ¿Cómo buscarás libros? ¿Dónde irás a buscarlos?

159. A3 No sé, preguntaré a alguien. Y también si voy a comprarlo, les preguntaré sobre el tema que me gusta a mí.

Resulta curiós fins a quin punt l'acció de tutorització que portem a terme els docents⁸ depèn molt sovint de factors aliens i capritxosos, com pot ser la mateixa sort. En aquest cas, la recomanació feta per una professora a A3 el curs passat no té cap mena d'efecte en la cuirassa de la resistència lectora de l'alumna, però en canvi la mateixa recomanació un any després aconsegueix que una antilectora declarada esdevingui una lectora amb una avidesa de llibres digna del mateix Firmin, l'entrançable personatge creat per Sam Savage⁹:

85. E Y después de leer ese libro no cambiaste la idea que tenías [] ?

86. A3 [No]

(8) La *scaffolded literacy instruction* a la qual es refereixen Verhoeven i Snow (2001, p. 124) i que, per desgràcia, massa sovint queda relegada a un discret segon pla.

(9) Aquesta mateixa avidesa pels llibres la trobem, en clau paròdica, a *El increíble niño comelibros*, d'O. Jeffers, on la passió que sent el seu protagonista pels llibres és tal que acaba patint una indigestió de lletra impresa. Evidentment, no és el cas de l'alumna entrevistada.

87. E ¿No?

88. A3 No, hasta / hasta ahora, en segundo, que leí El niño con el pijama de rayas y tú me hablaste de él, y que me recomendastes también, y ahora sí me gusta.

89. E Ya, bien, bien, mm, ya, pero lo curioso es que el año pasado te gustó mucho el de Quién cuenta las estrellas

90. A3 mhm

91. E y sin embargo no cambiaste la idea, la opinión [de]

92 A3 [No]

93. E ¿Y qué ha pasado entonces con respecto al año pasado para que cambies de esa manera?

94. A3 No sé, porque este año, como te conozco a ti, no sé / y me has hablado de los libros y eso, pues no sé /

95. E Has cambiado, ya veo /

96. A3 El año pasado no / el año pasado me lo recomendaron y me lo leí y ya está, pero /

97. E Ya, ya.

98. A3 pero tú me has cambiado de opinión.

Si el paper dels docents és d'una manera o una altra important, el pes de la família té un comportament molt més erràtic. Així, en el cas d'A1 hi ha el referent de la mare, que no només és lectora assídua, sinó que a més intenta, infructuosament, encomanar a la seva filla la passió per la lectura:

27. E Ya / vale // ¿En tu casa lee alguien?

28. A1 ¿En mi casa? Mi madre. Ella ahora por ejemplo se está leyendo cinco libros a la vez. Le gusta mucho leer.

29. E ¿Y te recomienda libros?

30. A1 Sí / me / tiene / en mi habitación hay una estantería llena de libros, pero están llenos de polvo, porque no los leo.

Pel que fa a A2, trobem un cas d'efecte mirall en l'afició que manifesta l'alumne per la lectura de la premsa, hàbit que agafa del seu pare, i que el porta fins i tot a visitar de forma periòdica la biblioteca durant els patis per consultar els diaris. Aquest efecte mirall és, no obstant això, incomplet, ja que a casa només es llegeixen diaris i revistes, i no llibres, però entenem que l'hàbit lector hi és, de manera que estem convençuts que a la llarga serà molt més fàcil guanyar A2 com a lector¹⁰ que no, per exemple, A1 o A4, on l'hàbit lector és del tot inexistent i la percepció de la lectura és pèssima. De fet, les dues experiències amb llibres que manifesta haver tingut (*El mago de Oz* y *El príncipe de la niebla*) han estat molt positives, de forma que en el fons esdevenen un valuós precedent que, a la llarga, pot contribuir a donar el pas definitiu cap al món dels lectors.

En el cas de les dues noies de la tercera entrevista, no s'ha produït cap efecte mirall, malgrat el fet que les seves germanes grans siguin aficionades als llibres d'història:

59. E Ya, ya. ¿Y en vuestra casa leen vuestros padres o, no sé, si tenéis hermanos o hermanas? ¿Ellos leen?

(10) De lectura «literària» s'entén, i no merament «informativa», segons els dos tipus de lectura que destaca Díaz-Plaja (2003).

60. A1 Mis hermanas sí, pero mis padres / no.
61. E Ya, ¿y qué tipo de / ¿son hermanas mayores, no?
62. A1 Sí.
63. E ¿Y qué tipo de libros leen?
64. A1 Son libros así de historia, también, y de mitos también.

Pel que fa a A4 és evident que no hi ha hagut cap influència (per part de les germanes s'entén; per part dels pares, tota en canvi) i, pel que fa a A3, en realitat tampoc no n'hi ha hagut a priori. Però en canvi no es descarta que, un cop guanyada al club dels lectors, el referent de les germanes a casa contribueixi a consolidar i refermar l'hàbit lector que tot just acaba d'adquirir.

El tòpic lector = 'empollón'

No podem concloure aquesta anàlisi sense fer esment d'un altre aspecte recurrent en dues de les tres entrevistes, i certament força revelador: l'associació alumne lector-alumne «empollón». Si al principi d'aquest subapartat comentàvem l'assimilació que es dona molt sovint entre lectura i avorriment, no menys perniciososa resulta aquest altre binomi: el fet de col·locar l'etiqueta d'«empollón», amb totes les connotacions pejoratives que això comporta, a alumnes amb una edat on encara estant construint la seva pròpia identitat, i no tenen la maduresa necessària per discernir entre allò que és important i allò que no ho és, i on el valor de la pertinença al grup és el que prima pot comportar en el millor dels casos que un jove aficionat a la lectura opti per ocultar aquesta afició o, fins i tot, acabi renegant dels llibres per tal de no diferenciar-se de la resta de companys i integrar-se millor en el grup. A1, amb la sinceritat que la caracteritza, resumeix a la perfecció aquesta situació:

45. E ¿Y qué opinión te merecen los compañeros a los que les gusta leer?
46. A1 Que son unos empollones y unos aburridos. Hay cosas mucho más interesantes que leer.

Les dues germanes també són del mateix parer, fins i tot A3, que reconeix la possibilitat que hi hagi companys que no facin pública la seva afició pels llibres per por a ser arraconats o titllats d'avorrits, com de fet arriba a pensar A4 de la seva pròpia germana:

128. E ¿Porque se asocia la lectura con algo aburrido o / con empollones también creéis?
129. A1/A2 ¡Sí! ((somriures))
130. A4 Sí, si lees mucho y eso te dicen que eres una empollona, aunque no saques muy buenas notas, porque ahora lo normal es jugar con la Play antes que leer.
131. E Ya, ¿y creéis que hay gente a la que le gusta leer, pero que no lo reconoce por miedo a que sus amigos o sus compañeros le digan que []?
132. A3 [Sí]
133. E ¿es un empollón?
134. A3 Sí, porque yo ayer, por ejemplo, cuando estabas explicando una cosa, ayer (...) pues yo estaba leyendo el libro, ¿no? y todo el mundo me estaba diciendo: ¡qué empollona, tú leyendo el libro y nosotras aquí escuchando! (...)

138. A4 Sí, yo me acuerdo, todo el mundo estaba hablando de no sé qué, yo también, y el xx ((un company de classe)) decía no sé qué, y ella estaba leyendo y pensé pero ¿qué hace? ¡Qué aburrida! Porque la veía así super / leyendo, tope aburrida.

Aquesta assimilació d'alumne lector amb alumne «empollón» està tan interioritzada i té una força tal que A4 fins i tot arriba en diverses ocasions al llarg de l'entrevista a referir-se a la seva pròpia germana com a «compañera» per tal de marcar distàncies i que no se la pugui associar amb ella, el crim de la qual és senzillament que li agrada llegir:

182. E (...) Y, por cierto, si es tu hermana, ¿por qué dices mi compañera?

183. A4 Pues / no sé /

184. E Dime, dime.

185. A4 Pues / porque no, no / no quiero que sepas que es mi hermana que le gusta leer.

186. A3 Pero ¿por qué? ((cara de sorpresa, i no precisament bona)) (...)

188. A4 Porque / porque no me gusta.

189. E Pero ¿por qué no te gusta, muchacha?

190. A4 No sé / (...) Pues / porque no me gusta y ya está.

193. E Porque digan de ella que es una empollona, ¿dices?

194. A4 Sí ((somriure nerviós)) (...) Bueno, pero me da igual que digan eso.

197. E ¿Igual? Pues no lo parece, pues estás diciendo que / que te avergüenzas que /

198. A4 ¡No, no me da vergüenza!

199. E ¿Cómo que no?

200. A4 Que no.

201. E ¿Cómo lo dirías tú? Si es eso lo que estás diciendo.

201. A4 Pues / ya está. La xx es mi hermana.

Aquesta situació, que bé podria estar inspirada en la novel·la *Fahrenheit 451*, de Bradbury, en què una noia s'avergonyeix públicament de la seva germana pel fet que li agrada llegir és, per desgràcia, molt representativa i ens obliga amb urgència a plantejar-nos, a tot el col·lectiu docent i a la societat en general, què ha passat perquè la lectura esdevingui una activitat de la qual avergonyir-se per a una part del nostre jovent. Que se'n faci ostentació de la ignorància i s'oculti el «pecat» del saber és símptoma que alguna cosa no funciona bé al nostre sistema. O és que potser ens trobem al «mundo al revés» de Galeano (2008) i no ens n'hem adonat?

Conclusió

Percepció (infundada moltes vegades, fruit d'opinions alienes i no d'experiències pròpies i contrastables) segons la qual llegir és una activitat avorrida; absència d'hàbit lector, que fa que l'alumne sucumbeixi davant la dispersió provocada per la manca de concentració i opti per d'altres activitats considerades molt més interessants; tirania absoluta del referent visual sobre la sempre menuda lletra negra sobre blanc; procés dispar de tutorització lectora des de l'escola, generalment voluntariós però que no

sempre es tradueix en resultats positius, és a dir, en lectors; pes molt irregular del referent familiar, on l'efecte mirall no sempre es tradueix en fills aficionats a la lectura, sinó tot el contrari, i, per últim, vigència tan omnipresent com perniciosa de l'associació company lector-company «empollón» i, per tant, company-millor-evitar-no-sigui-que-em-relacionin-amb-ell-i-m'acabin-deixant-de-banda-a-mi-també...

Aquests són els reptes que hem d'encarar els docents per tal d'aconseguir que la resistència lectora de tants alumnes esdevingui algun dia autèntica passió lectora i, qui sap, aconseguim lectors «actius, motivats, creatius, reflexius, cultes i lliures» (Bordons i Díaz-Plaja, 2004, p. 16). En aquest sentit, estem convençuts que és fonamental dissenyar i portar a terme projectes de dinamització lectora adaptats a les particularitats pròpies de cada centre i on tinguin cabuda totes les veus de la comunitat educativa (docents, alumnes, famílies, institucions, entorn). Unes veus diverses, sí, fins i tot de vegades una mica desentonades, però sempre unides en un mateix objectiu, que no és cap altre que oferir una educació de qualitat, on evidentment el gust per la lectura hi juga un paper molt important

Referències

- Aliagas, C. (2008) «El desinterès per la lectura: converses amb un adolescent». Barcelona, Universitat Pompeu Fabra. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10230/1267> [accés: 20.06.2013].
- Bordons, G.; Díaz-Plaja, A. (coord.) (2004) *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona, Graó.
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- (2008) «Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents». *Lectures adolescents*. Barcelona, Graó, p. 19-57.
- Díaz-Plaja, A. (2003) «La lectura: cómo contagiar ese hábito tan beneficioso». Disponible a: <http://www.educacioninfantil.com/displayarticle80.html> [accés: 20.06.2013].
- Galeano, E. (2008) *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.
- Lluch, G. (1998) *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona, UAB.
- Manresa, M. (2006) *Les obres literàries completes a Secundària: del lector a la programació*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (llicència d'estudis retribuïda). Disponible a: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1115> [accés: 20.06.2013].
- Pennac, D. (2003). *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- Sánchez-Enciso, J. (2007) *(Con)viure en la palabra. L'aula com a espai comunitari*. Barcelona, Graó.
- Teixidor, Emili (2007) *La lectura y la vida*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Verhoeven, L. i Snow, C. E. (coord.) (2001) *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Londres, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

La resistencia lectora: una voz propia que llama con fuerza

Resumen: Los estudios e informes realizados confirman que la incentivación de la lectura es uno de los grandes retos a los que tiene que hacer frente el actual sistema educativo. Ahora bien, cualquier proyecto que se lleve a cabo en ese sentido no debe obviar el fenómeno de la resistencia lectora, bien arraigado entre nuestros alumnos de secundaria. En el presente artículo ofrecemos el revelador testimonio de cuatro alumnos con un manifiesto sentimiento de rechazo hacia la lectura, al tiempo que apuntamos algunas de las claves que explican este último con la idea de incidir en lo que sin duda alguna constituye una de las materias pendientes del sistema educativo.

Palabras clave: lectura, enseñanza secundaria, afición a la lectura, resistencia lectora

La résistance à la lecture: une voie propre qui crie avec force

Résumé: Les études et les rapports statistiques réalisés confirment que l'incitation à la lecture est un des grands défis que devra relever l'actuel système éducatif. Toutefois, tout projet mené à terme dans ce sens ne doit pas cacher le phénomène de résistance à la lecture, bien enraciné chez nos élèves de secondaire. Dans cet article, nous proposons le témoignage révélateur de quatre élèves. Ils ont un sentiment manifeste de rejet de la lecture et donnent certaines des clés qui l'expliquent. Or, ceci pourrait permettre d'avoir une incidence sur ce qui constitue, sans le moindre doute, une des matières à traiter du système éducatif.

Mots clés: lecture, enseignement secondaire, intérêt pour la lecture, résistance à la lecture

Resistance to reading: a voice that should be heard

Abstract: Studies and statistical reports confirm that motivation to read is one of the great challenges of the current education system. Any project carried out in this area must not overlook the factor of resistance to reading, which is deeply rooted among secondary school students in Spain. In this paper, we present the revealing testimony of four students who clearly reject reading, and provide some insight into their resistance. Our aim is to contribute to what is without doubt one of the unresolved issues in the education system.

Key words: reading, secondary education, love of reading, resistance to reading